



FACULTAD DE FORMACIÓN DE PROFESORADO Y EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y TEORÍA DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA PLÁSTICA Y VISUAL

**ANÁLISIS SIMBÓLICO DE LOS TRASTORNOS DE ESPECTRO AUTISTA Y DE
LOS TRASTORNOS DE DÉFICIT DE ATENCIÓN CON HIPERACTIVIDAD EN EL
EJERCICIO DE LA ORIENTACIÓN ESCOLAR. FUNDAMENTACIÓN PARA LA
EVOLUCIÓN DE LAS INSTITUCIONES ESCOLARES**

¿A QUIÉN SIRVE EL SABER?

AUTORA:

M.^a ÁNGELES ALEGRE DEL REY

DIRECTORES:

AGUSTÍN DE LA HERRÁN GASCÓN

PILAR PÉREZ CAMARERO

MADRID, 2017

“Adquiere la verdad y no la vendas”
(Proverbios 23:23)

Dedicada a los docentes.

Dedicada a M.^a Ángeles del Rey Calero a sus 86 años de edad.



Dedicar algo a alguien es una forma de agradecer. Dedicar este trabajo, esta tesis, a los docentes, supone, en primer término, dedicarla a la familia quien de manera irremediable se erige en maestra de la historia de vida, en maestra del viaje que cada cual emprendemos. Saberlo ver es comenzar a aprender a amar.

Esta tesis tiene el deber y la fortuna de poder señalar en este apartado a dos grandes maestros que han sido mis directores de tesis; el doctor Agustín de la Herrán y la doctora Pilar Pérez Camarero, sin los cuales, sencilla y llanamente, no hubiera sido posible. Así mismo quiero señalar a los compañeros y compañeras de profesión en la labor orientadora, así como a todos los profesores, maestros y niños (a la escuela) que he ido conociendo a lo largo de mi ejercicio profesional pues han constituido la materia prima, el paisaje inspirador por el que me he adentrado. De manera muy especial deseo señalar en este apartado a las amigas y amigos, esos que saben o no saben de carreras docentes, a esos que aguantan, miran, acompañan y esperan, a esos con los que comparto y juego, y cuya palabra y gesto, sin ellos, saberlo me otorga la sabiduría, el alimento.

Y ante todo y por todo en agradecimiento a los niños, nuestros grandes maestros.

Si no fuera por los niños, ¿qué sería de los hombres?

“La docencia, el oficio más noble” (Comenius)

Índice

CAPÍTULO I.....	11
1. INTRODUCCION GENERAL.....	13
1.1. COMPONENTES ESENCIALES	17
1.2. AUTORÍA	20
1.3. ¿A QUIÉN VA DIRIGIDA?	22
1.4. EL TEMA EN CUESTIÓN	24
1.5. ¿A QUIÉN SIRVE EL SABER?	25
 CAPÍTULO II	29
2. INTRODUCCIÓN TEÓRICA	31
2.1. LÍNEAS DEL PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN	34
2.2. HIPÓTESIS ARGUMENTAL	46
2.3. OBJETIVOS.....	47
2.4. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO.....	49
 CAPÍTULO III	51
3. INTRODUCCIÓN CONTEXTUAL.....	53
3.1. REFERENTES AUTOBIOGRÁFICOS. CONTEXTO DE PARTIDA.....	53
3.1.1. LA HISTORIA	54
3.1.2. LA BÚSQUEDA	58
3.1.3. EL TIEMPO	60
3.2. APROXIMACIÓN A LOS DIARIOS DE CAMPO	63
3.2.1. Notas de campo	65
3.2.2. Análisis interpretativo	67
3.3. APROXIMACIÓN A LOS INFORMES PSICOPEDAGÓGICOS	68
3.3.1. Texto informe psicopedagógico	70
3.3.2. Reflexiones sobre la investigación en la evaluación psicopedagógica	72

CAPÍTULO IV	73
4. MARCO TEÓRICO	75
4.1. TRANSTORNOS DE ESPECTRO AUTISTA, TRANSTORNOS DE DÉFICIT DE ATENCIÓN CON HIPERACTIVIDAD.....	77
4.1.1. Trastornos de espectro autista	78
4.1.2. Trastornos de déficit de atención con hiperactividad.....	81
4.2. PERSPECTIVA INTERPRETATIVA. ACCIÓN DE SIMBOLIZAR.....	84
4.3. CULTURA ESCOLAR	90
CAPÍTULO V	97
5. METODOLOGÍA	99
5.1. PUNTO DE IGNICIÓN	103
5.2. ESCENARIO DEL ESTUDIO Y CUESTIONES ETICAS.....	107
5.2.1. Análisis documental diarios de campo.....	107
5.2.2. Análisis documental informes psicopedagógicos	110
5.2.3. Universo personal de cada profesional de la educación.....	111
CAPÍTULO VI.....	115
6. RECOGIDA DE DATOS CON EL DIARIO DE CAMPO.....	117
6.1. NOTAS DE CAMPO	117
6.2. ANÁLISIS INTERPRETATIVO.....	125
6.2.1. La muerte/La vida. La palabra elemento creador.	126
6.2.2. La aparente fragmentación del alma	131
6.2.3. La mentira /La verdad: El Ser el uno.	135
6.2.4. El cuerpo sintiente está presente	138
6.2.5. ¿Qué nos impide soñar?	142
6.2.6. Los trastornos de espectro autista ponen de manifiesto la sensibilidad que nos falta	145
6.2.7. La mirada de los niños	148
6.2.8. Cooperar a conciencia con la conciencia	149
6.2.9. Memoria emocional.....	152
6.2.10. El loco entre los locos	157
6.2.11. La estética es ética.....	161

6.2.12. La influencia de los maestros, la influencia de los padres. La responsabilidad de los adultos	162
6.2.13. Barreras en la comunicación	169
6.2.14. Acontecimientos y reactividades en la escuela	173
6.2.15. Extrayendo la lección	175
6.2.16. Aprendiendo a ser junto con otros compañeros. Calidad educativa, calidad literaria.	181
6.2.17. Vínculos	183
 CAPÍTULO VII.....	189
7. RECOGIDA DE DATOS MEDIANTE LAS EVALUACIONES PSICOPEDAGÓGICAS	191
7.1. TEXTO INFORMES PSICOPEDAGÓGICOS	193
7.2.2 Trastornos de déficit de atención con hiperactividad	198
7.2. REFLEXIONES SOBRE LA INVESTIGACIÓN EN LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA.....	201
 CAPÍTULO VIII	209
8. RESULTADOS.....	211
8.1. LA EXPERIENCIA DE DIFICULTAD	215
8.2. SIMBOLOGÍA DEL CUERPO Y LA PALABRA.....	219
8.3. PEDAGOGÍA SIMBÓLICA. NUEVAS PERSPECTIVAS EN LA ORIENTACION ESCOLAR.....	222
 CAPÍTULO IX.....	231
9. CONCLUSIONES	233
9.1. RECUPERAR LA FUNCIÓN. FORMACIÓN DOCENTE.....	234
9.2.12. El lenguaje como símbolo	235
9.1.2. La recuperación de la esencia femenina de la pedagogía.....	236
9.1.3. El sentido artístico de la auto-confección identitaria	238
9.2. ¿A QUIÉN SIRVE EL SABER?	241
9.3. DEBILIDADES-FORTALEZAS	244
9.4. OTRAS INVESTIGACIONES DERIVADAS	245

10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	247
11. ANEXOS	259
11.1 ANEXO I.....	259
11.2. ANEXO II.....	260

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN GENERAL

1. INTRODUCCION GENERAL

La multivocidad de la palabra poética tiene su auténtica dignidad en que corresponde plenamente a la multivocidad del ser humano (Gadamer, 2011, p. 79)

La presente tesis se constituye en un recorrido de investigación desde distintos planos, niveles y dimensiones que conforman el ámbito escolar. El punto de partida lo situamos en las derivaciones que con base en las dificultades de aprendizaje de los alumnos detectadas por el profesorado, se atienden por los servicios de orientación escolar en escuelas de educación infantil y primaria de la Comunidad de Madrid.

A partir de las mismas nos planteamos las siguientes cuestiones:

- ¿Qué papel juega la institución escolar en la etiología y prevención de la mayoría de los casos presentados?
- ¿Se podrían considerar los trastornos de comunicación y socialización detectados con mayor incidencia entre el alumnado, indicadores sintomáticos de una cultura en vías de evolución?

Las derivaciones realizadas por el profesorado a los servicios de orientación escolar, por lo general, se refieren a dificultades de aprendizaje que pueden apuntar, según su grado de afectación, a lo que en el ámbito escolar se denomina como necesidades educativas especiales, dictaminadas a través de una evaluación psicopedagógica¹. En los últimos años tenemos una gran incidencia de evaluaciones psicopedagógicas que concluyen en trastornos de espectro autista y trastornos por déficit de atención con hiperactividad.

1 “La Evaluación Psicopedagógica se entiende como el estudio de todos aquellos elementos que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el que está inmerso el alumno con el fin de dar respuesta a sus necesidades educativas. (Bisquerra, R. 2011, p.302)

Esta investigación, que en su origen centra su foco de actuación principalmente en cómo dar la mejor respuesta educativa a este tipo de alumnado, amplía de una manera progresiva su foco de estudio, articulándose a través de la observación participante. Será el análisis interpretativo de textos (informes psicopedagógicos/casos) y contexto (diario de campo) lo que nos conduzca desde la punta del iceberg (que constituyen los trastornos de comportamiento y comunicación dictaminados en el ámbito psicopedagógico en el alumnado) hacia el cuestionamiento de los propios procesos comunicativos y comportamentales desarrollados por el mundo adulto.

Por tanto este estudio tiene por objeto, indagar en los indicadores de afectación de los trastornos de aprendizaje de mayor incidencia en el ámbito comunicativo y comportamental en relación con las dinámicas relacionales de la cultura escolar imperantes en la sociedad.

Profundizaremos en **la relación convergente** que se observa entre este tipo de trastornos que se dictaminan en el alumnado en progresiva incidencia en las últimas décadas (trastornos de espectro autista y trastornos de déficit de atención con hiperactividad) y los procesos comunicativos y comportamentales propios del mundo adulto en el que se desarrollan los alumnos. Desde el punto de vista del ejercicio profesional, que implica la orientación escolar un punto de mira de estudio y de análisis de la escuela, se propone que se puede llevar a cabo desde lo que denominaré **análisis simbólico (perspectiva interpretativa) de las dificultades de aprendizaje**. Las dificultades de aprendizaje del alumnado recopiladas por los servicios de orientación escolar a través de las derivaciones al uso que en la práctica cotidiana realiza el profesorado, nos remiten a coordenadas que se convierten en indicadores escolares esenciales para el desarrollo y ampliación de la cultura pedagógica.

En este sentido descubriremos la relevancia de incluir en la formación del profesorado lo que denominaremos **alfabetización simbólica de las dificultades de aprendizaje**.

Pretendemos, con ello, guiar el cultivo de la “conciencia pedagógica” concebida como elemento esencial y orientativo de los procesos de educación que se desarrollan en la escuela, así como guiar el diseño y desarrollo de las propias instituciones escolares.

Los trastornos de carácter comunicativo y comportamental señalados y diagnosticados desde el ámbito psicopedagógico en el alumnado adquieren tras su análisis simbólico, relevancia para la orientación de las propias instituciones escolares.

El desarrollo dialógico entre el contexto cultural y personal nos remite a un irse desvelando personal, íntimo y comunitario. Nos remite a la profundización en la identidad y lo que podremos denominar conciencia pedagógica. En el monográfico dedicado a Percepción, Vivencia e Identidad corporales, perteneciente a *Actas Españolas de Psiquiatría* y publicado en diciembre de 2011, se señala respecto al concepto de identidad en sí (interior e intimidad), que desvelar es lo que Heidegger llama *herausbringende Entbergen*, que podemos traducir por descubrir liberando, **desvelar** (López-Ibor, et al.2011, p. 75). Nos conduciremos, por tanto, a la significación de procesos de auto-revisión identitaria, enfocados a la reorientación permanente de la cultura escolar.

Desde la dimensión artística propia del ámbito educativo contando con lo señalado en las líneas precedentes, esta tesis en correspondencia con la naturaleza y esencia de su objeto de estudio, se pretende concebir como una ‘investigación-obra’. Por este constructo se entiende que la multidimensionalidad a la que nos lleva encarar su objeto de estudio implica acoger una poética indagadora en tanto que éste contiene una razón poética de la cual no podemos prescindir.

Podríamos inscribir esta investigación entre los paradigmas de investigación artística, tratando de conferirle el sentido declarativo que una obra adquiere. Ángel Gabilondo, en su introducción al libro de Gadamer (2011) *Estética y Hermenéutica*, señala al respecto sobre el sentido declarativo de una obra: “En ella uno es, a la par, “víctima” de lo que dice, y esa herida es y reclama una experiencia.” (p. 25).

A lo largo del estudio se muestra obra artístico-visual, en respuesta a la perspectiva interpretativa y fenomenológica que lo sustenta, **como exponente expresivo y simbólico de las cuestiones abordadas**. La dimensión artística conecta el ámbito educativo con el necesario **cultivo de las sensibilidades**, por encima de fronteras puramente mentalistas, con las que se entiende necesario abordar, tanto las respuestas educativas como los procesos de investigación educativa. Con ello, tratamos, de dar cuenta de la complejidad y singularidad de los procesos propios del ámbito psicopedagógico. Las imágenes presentadas se incluyen como documentos visuales que requieren ser leídos, y tratan de conjugarse con el texto escrito como parte del discurso que en sí mismas constituyen.

Con este sentido señalado, se incluyen en la tesis:

- Fotografías de obras pictóricas y escultóricas de elaboración propia vinculada al proceso de desarrollo de conciencia pedagógica (auto-revisión identitaria), conforme a su vertiente hermenéutico-narrativa. Bolívar (2002), en su artículo titulado “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación, aclara cómo su sentido “se dirige a comprender la experiencia vivida y narrada.” (p. 10)

A su vez podremos encontrar representaciones fotográficas vinculadas al texto:

- Fotografías de elaboración propia de alumnos trabajando en actividades llevadas a cabo en el recorrido de las líneas y referentes de investigación desde las que se ha ido gestando este estudio.
- Fotografías de dibujos procedentes de alumnos, que han sido derivados al servicio de orientación escolar por manifestar dificultades significativas de aprendizaje de carácter comunicativo y comportamental.

Al igual que las denominadas investigaciones basadas en las artes, la presente investigación recurre a un enfoque donde la perspectiva interpretativa se sitúa en aras de la comprensión de significados no unívocos, los cuales forman parte consustancial de un mismo hecho educativo. En este sentido se apela a los procesos de subjetivación como parte esencial y constituyente de lo experimentado vinculado a lo experimental y replicable.

Los antecedentes de la investigación basada en las artes son relativamente recientes, situándose en la segunda mitad del siglo XX. Encontramos como referente principal a Eisner (2002), con su propuesta de investigación basada en las artes visuales. Esta se constituye como un grupo coherente de estrategias y métodos de investigación. En este sentido, el enfoque al que se denomina artístico -si bien tiene su núcleo básico de interés en las Ciencias Humanas y Sociales- se extiende a los ámbitos culturales y artísticos. Siendo la disciplina modelo la etnografía, en la que pudiéramos localizar su origen, se extiende a un enfoque interpretativo, pudiendo hacer uso del lenguaje artístico.

Este lenguaje se concibe como exponente comunicativo de la multidimensionalidad de significados que confluyen en un mismo hecho educativo. Así, la investigación basada en las artes pasa por desarrollar motivos comprensivos de investigación educativa que se suman y complementan con el importante acervo de corte experimental que se viene desarrollando desde mediados del siglo XIX, con la aplicación de enfoques cuantitativos. Acerca de la investigación educativa artísticamente trabajada, Eisner (2002) señala:

Por su hincapié en la coherencia, puede ofrecernos una narrativa que nos ayude a dar sentido a lo que de otro modo sería una complejidad incoherente. Con su receptividad a lo sutil y significativo, nos recuerda que no todo puede adoptar la impronta de lo literal y mensurable. Estos aportes a nuestra comprensión de las escuelas distan de ser triviales (p. 219).

1.1.COMONENTES ESENCIALES

Existe, pues, una intuición espiritual que se diferencia de la intuición sensible en que su objeto no es objeto sensible. Esta intuición tampoco se hace por medio de los sentidos, sino que se hace por medio del espíritu (García Morente, 2015, p. 46)

Desde la perspectiva de sus componentes esenciales, esta investigación no pretende estar guiada más por la razón que por el espíritu. O, al menos, no pretende hacer un uso exclusivo de aquella frente al rechazo de éste, tanto en lo referido a la apreciación de la dimensión que nos aporta como del saber que nos pueda inspirar.

Así, se entiende que los componentes que ha de manejar “la razón” no se van a circunscribir a aquello que es objeto sensible, medible, observable, sino que se va a dirigir fundamentalmente a los significados que suscitan los hechos, el contexto, la historia en la que se desarrolla.

Comprendiendo que la misma “razón” la que nace de nuestra propia experiencia está condicionada por los significados que otorgamos al mundo que nos rodea, entendemos que han de concebirse como elementos susceptibles de ser guiados y por tanto abiertos a orientación, abiertos también a inspiración.

Nos referimos en este sentido a una intuición intelectual que no es otra cosa que el método en su origen de la Filosofía. Intuición e intelectualidad aparentemente dos modos opuestos de llegar al conocimiento, a la búsqueda, que sin embargo vamos a usar de manera complementaria a lo largo de esta tesis. Por tanto, en este estudio se entenderá que intuición e intelectualidad son caminos de conocimiento complementarios y mutuamente enriquecedores.

Con todo, como la parte intelectual referida al método discursivo quedará más explicada o evidenciada a lo largo de la tesis que la parte intuitiva nos detendremos ahora en el aspecto esencial de esta.

La intuición, según García Morente (2015):

...consiste en un acto único del espíritu que de pronto, súbitamente, se lanza sobre el objeto, lo aprehende, lo fija, lo determina por una sola visión del alma. Por eso la palabra “intuición” tiene que ver con la palabra “intuir”, la cual, a su vez, en latín significa “ver”. Intuición vale tanto como visión, como contemplación (p. 44)

Así al dejarnos guiar por el espíritu nos referimos a guiarnos no por los sentidos hacia los objetos sensibles sino por lo que se ha llegado a denominar “intuición real” en contraposición con “la intuición formal”. Es esta intuición de carácter real, la que va a ponerse en contacto con la íntima realidad esencial y existencial de los objetos.

Así pues, entre los componentes esenciales con los que se ha pretendido elaborar esta tesis, hemos de anunciar como pilares básicos, junto al limitado entendimiento y análisis al que me pueda disponer mi razón, la apertura hacia aquello que bien pudiera alumbrarlo. La mirada hacia ese Otro que no soy yo, ni el razonamiento, ni siquiera cuando este está alimentado además de esos otros referentes ya se trate de referentes sensibles, perceptibles objetivables o de carácter más intuitivo.

Me refiero a ese Otro trascendente capaz de convertir el conocimiento en sabiduría, la dificultad en bendición y por lo tanto en aprendizaje; capaz, en definitiva, de dotar a las obras, a los actos del ser humano de una significación más allá de lo meramente local y circunstancial.

Las raíces que dan lugar a la elaboración de esta investigación han tratado de nutrirse tanto de la circunstancia local educativa por las que vive y atraviesa la investigadora en su quehacer profesional diario de la orientación escolar, como por la apercepción de aquella sustancia, de aquel Saber (que no saberes) que aquello Otro nos pudiera revelar y que conforma lo trascendente.

Cuando su Majestad quiere que el entendimiento cese, ocúpale por otra manera y da una luz en el conocimiento tan sobre la que podemos alcanzar, que le hace quedar absorto, y entonces, sin saber cómo, queda muy mejor enseñado que no con todas nuestras diligencias para echarle más a perder (Santa Teresa, 1989, p. 82).

Se podría señalar como ejemplo de lo apuntado, la trascendencia que alimentan las obras clásicas. ¿Quién sino aparte de eso Otro a través del autor como puente puede elaborar cultura que atravesase las circunstancias, que la trascienda y realmente se conforme en saber? En efecto, en la literatura clásica que en la paradoja de su recorrido “existencial” no deja de ser contemporánea tenemos un claro ejemplo, en obras como *La Iliada*, de Homero (VIII a.C.), *La Orestíada*, de Esquilo (456 a.C.), *Cántico espiritual*, de San Juan de la Cruz (1591), *Fausto*, de Goethe (1832), *Eugenie Grandet*, de Balzac (1850), *Frankenstein o el moderno Prometeo*, de Mary W. Shelley (1851), *Salambo*, de Flauvert (1880), *Pedro Páramo*, de Juan Rulfo (1986), *Tristana*, de Galdos (1920), *Orlando*, de Virginia Woolf (1941) o *Rashomon y otros cuentos*, de Akutagawa (2010), por nombrar algunas entre tanta otras destacadas. El alma y el espíritu no sólo aparecen en ellas referenciados habitualmente de manera explícita cómo parte de los paisajes psíquicos y contextuales en los que se desarrollan las mismas, sino que siempre (y con independencia de que se nombren o no) de manera casi imperceptible, sutil, **estos elementos consustanciales a la Realidad², a la ontología del Ser**, empapan con su profundidad las distintas dimensiones (forma, estructura, estilos, ritmo...) de la obra.

2 “¿Qué es la realidad? La realidad es la unidad entre los tres cercos-cerco del aparecer, cerco hermético y cerco fronterizo. Para Trías la realidad es espiritual por el hecho de no ser sólo racional: la realidad no se reduce a lo racional, sino a lo racional y lo que queda más allá de la razón, que por esto misma es fronteriza, por el hecho de dejar algo-un suplemento que se revela a través del símbolo-fuera de sí” (Comín, 2003, p. 105).

Las conforman de aquello que aun siendo intangible pero no por ello incompatible u opuesto a la razón³ y/o a lo que actualmente entendemos por ciencia dota a lo creado de una elocuencia que bebe del misterio. Se confiere a las obras de este modo de una riqueza transcultural en tanto que se pueden apreciar desde infinitos ángulos de visión, a la vez que hunden sus raíces en las particularidades en las que se gestan y localizan las circunstancias en la que se han dado. Decía García Morente (2015) que: “para Bergson, la metáfora literaria es el instrumento más apropiado para la expresión filosófica” (p. 53)

Afortunadamente, el saber así concebido, si bien puede ser adscrito a corrientes ideológicas (a unos u otros paradigmas, a unos u otros saberes...) escapa de su servidumbre. De este modo la obra, ya se trate de una obra literaria o una investigación es mucho más libre, menos propensa, a corromperse con servilismos a tendencias, ideologías y paradigmas, aunque sin duda aprenda y se constituya con ellas. Por otra parte, a su vez, los elementos subculturales cumplen, a sí mismo, su función. Al igual que el síntoma, se convierte en un puerto irrenunciable a considerar para alcanzar la medicina nutriente, análogamente la fractura, la grieta, el malestar estructural del ser humano ha de ser analizado, no obviado, si queremos orientar cualquier proyecto de investigación que trate de aportar riqueza y cultura al ámbito educativo.

El enigma, el “no saber”, el agujero es uno de los elementos esenciales que provee de elocuencia a la obra acabada. Imbricado con los actos, en la historia de los hechos y acontecimientos, extraemos a su vez paradójicamente el saber necesario para cada época.

1.2.AUTORÍA

La autoría de esta tesis así enunciada en sus componentes esenciales me permitirá dirigirme a los lectores y lectoras en ocasiones en primera persona del plural. Tratando de dar cuenta de ese Otro, que inspira. De ese Otro al que se trata de dirigir la mirada para que lo haga y que guía el deseo de saber, sin eximirme con ello de la responsabilidad de quién pone sus propias potencias y facultades en función de la elaboración de la presente investigación.

3 La propia racionalidad inherente a la razón, vendrá a decirnos Trías, es la que obliga a la razón a ir “más allá de sí misma” o, dicho más a la manera del autor, a reconocer su propia limitación. Y sólo en la medida en que la razón es capaz de reconocer esta limitación se cumple así misma como razón, puesto que esta limitación es precisamente lo que la constituye como tal (Comín, 2003, p. 99).

Por otra parte con la primera persona del plural se pretende presentar un sentido didáctico, interpelante, tratando de invitar al lector a embarcarse en el recorrido ofrecido.

Cuando se hace uso de la primera persona del singular, por ejemplo, en el apartado referencias autobiográficas, o en estos mismos párrafos, es porque el relato de la experiencia de vida, en tanto que autobiografía, o de las propias decisiones que van entrañando el recorrido de investigación lo requiere. La causa es que en estas partes del texto se pretende subrayar la propia autopercepción que acerca de ello se tiene. No nos importa resaltar, en este caso, la parte subjetiva que implica la autorreferencia, a través de la primera persona del singular. La conciencia que de la misma se tiene como supeditada al propio condicionamiento y subjetividad contribuye a liberarnos de su apego para poder realizar un ir y venir reflexivo que contribuya a potenciar la capacidad de análisis al servicio del objeto de esta tesis, de la finalidad de la misma, esto es:

-aportar a la cultura educativa referentes e indicadores derivados de la interpretación simbólica de los trastornos de aprendizaje concebida como elemento esencial y orientativo de las instituciones escolares, y de los procesos de educación que se desarrollan en la escuela.

Se trata en definitiva de rescatar la verdadera esencia de la Pedagogía, la Pedagogía en sí. Invitamos pues al conocimiento (al saber pedagógico) a que sea el propio protagonista, el propio autor, de esta tesis. Un conocimiento que por la naturaleza del recorrido de la misma y por el objeto al que apunta, invita a la importancia de conocerse a sí mismo pero no en referencia a uno mismo. El conocimiento se erige cómo cuestión vital de la vida, ligado totalmente a la conciencia de estar emprendiendo un camino de profundidades cuyo destino es lo esencial del Ser que si bien se halla en uno mismo no parte de uno mismo. Se constituye esta la única manera de dirigir, nuestro circulo de ideas herbartiano⁴ a algo más, allá que a nuestras ambiciones mundanas y perecederas.

4 Nuñez. (2008) desarrollando la definición de educación a través de distintos autores entre los que se encuentra Herbart se refiere a los contenidos de este autor haciendo alusión a la idea herbartiana. El “triángulo herbartiano”. Se desarrollará a continuación el diagrama con el que se esquematiza la idea herbartiana de trabajo educativo. Este implica la existencia de tres elementos (a modo de un triángulo incompleto ya que su base no se cierra): sujeto de la educación, agente de la educación y contenidos de la educación (p. 28).

No desvinculamos el conocimiento de su implicación en la transformación intrínseca del sujeto. Sobre este aspecto en torno al conocimiento y la noción de sujeto y verdad se refiere Foucault (2005) en sus conferencias sobre *La Hermenéutica del sujeto*: “En todas estas Filosofías, cierta estructura de espiritualidad intenta vincular el conocimiento y sus efectos, a una transformación en el ser mismo del sujeto. Después de todo, la Fenomenología del espíritu no tiene otro sentido.” (p. 40)

Siendo que el contenido de la tesis se plasma en texto, la misma participa de la intertextualidad. Intertextualidad, que siguiendo el enfoque que Acosta (2011) hace en su artículo *Necesidad de una ética creadora -[contra] lectura de Barthes*, convive con la idea de conciencia supra lingüística que precede al texto.

.., pero toda obra participa de la intertextualidad, ingresa, digámoslo así, en el espacio intertextual una vez que ha sido escrita y, de alguna forma, se separa de su autor para integrarse en esa misma red textual. [...]el texto no es la obra, no hay obra sin autor, aunque la obra, ya creada, pueda ser leída como entretexto del gran texto de la cultura (p. 372)

Acosta (2011) apunta tres ideas claves: la participación del texto en la intertextualidad, la distinción entre el texto y lo que el texto completo sugiere en sí, y su posibilidad de formar parte de la cultura, sin desmembrarla. Si bien, una vez constituida se separa de su autor, este no se le exime de su responsabilidad siendo por tanto que lo humano, no se disemina, prevalece. Señalamos este último aspecto, **el factor humano**, por cuanto fundamentalmente referido a la propia tesis, será el que observemos vinculado a la lectura del contexto educativo, para posteriormente adentrarnos en la perspectiva interpretativa (análisis simbólico) de los trastornos de aprendizaje.

1.3. ¿A QUIÉN VA DIRIGIDA?

De esta tesis se podría decir que es obra sobre maestros y para maestros, sobre docentes y para docentes, escrita por una orientadora escolar. Maestros principalmente de educación infantil y primaria, pues surge en el seno de la escuela, pretendiendo no obstante dirigirse al maestro, entendiéndolo en su sentido más profundo.

Nos referimos a todo aquel que, inspirado por el sentido del hecho educativo, ha encontrado en su experiencia vital un modo de encuentro que revierte en la evolución, en la comprensión, en la contemplación, tanto de sus semejantes como de sí mismo y del misterio que los circunda. Lejos de toda presunción podríamos decir que para ser maestro basta con ser testigo, humano, pues muchas veces el mayor ejemplo es resultado de una mirada coherente en y sobre la encrucijada de la vida, algo que solo se da desde la particularidad e intimidad de cada cual.

Así, si bien se trata de una investigación sobre y para profesionales de la educación (tanto más para aquellos que saben no han de dejar de cultivar su hallada vocación a lo largo de toda su vida), se abre también a todo aquel que aspire a no obstaculizar la acción pedagógica que todo adulto puede desarrollar en sí mismo y en su relación vinculante con el mundo. Dirigida a aquellos profesionales de la educación conscientes de que su esencia es de naturaleza inacabada, diríamos que testimonial. En el *Diccionario de la Real Academia de la Lengua*, encontramos entre las diferentes acepciones referidas a maestro-tra la siguiente afirmación: “la historia es la maestra de la vida.” (p.1416) Justamente nos referimos a vocación inacabada en tanto en cuanto la vocación de maestro, orientador, educador o profesor, se trenza en la personal historia de vida entrelazada junto con la experiencia docente, y educativa, que cada uno vaya atesorando en el ejercicio de su quehacer educativo, de su propia carrera profesional. Así esta tesis es para aquellos que saben que esta vocación requiere, en primer término, de compromiso con el crecimiento personal de uno mismo. Me interesa al respecto resaltar aquí el siguiente fragmento extraído del libro titulado *Lo que Lacan sabía* de la psicoanalista Coccoz (2013), por el paralelismo entre su enfoque y el seguido en esta investigación sobre la vocación educativa:

...porque el discurso analítico no es sólo un saber que pueda pasar por la vía de la información, del aprendizaje de un código, de una técnica. El camino de la formación analítica comporta un trayecto subjetivo porque el analista debe ser, ante todo, un analizado (p. 26).

Parafraseando el texto, diríase que el enseñante ha de ser, ante todo, un enseñado. Es aquí donde aparece el compromiso, que se entiende desde el ser y no tanto desde el tener o desde el hacer sin más. De este modo, teniendo en cuenta al Ser en su integridad, no eludiremos aquello que se pudiera tildar de subjetivo sin más o falto de certidumbre o de relevancia por no poder ser cuantificable.

Es así como se pretende convertir en una tesis dirigida a lo singular de cada destinatario, al caso por caso. Al caso por caso de cada profesional de la educación, pero también al caso por caso de cada alumno y de cada escuela en su singularidad e idiosincrasia.

1.4. EL TEMA EN CUESTIÓN

Durante el periodo de tiempo que ha implicado la elaboración de esta tesis he sido más de una vez abordada por algún amigo o conocido ajeno o no a la materia de estudio con la siguiente pregunta: “¿De qué trata la tesis?”. Me sorprendía a mí misma con la dificultad de expresar de una manera sucinta la materia del estudio. Se me agolpaban de manera automática todos aquellos aspectos que me habían interpelado, que me han llamado a profundizar en torno a la idea central del estudio. Me veía entonces señalando, tratando de hacerme entender con dificultad al respecto, pues todos esos factores que he ido detectando tanto por separado en ocasiones como todos juntos y a la vez en otras, si bien han supuesto una constante detectada a la hora de impulsar el apremio por desarrollar un proyecto de tesis en relación a los mismos, se tornaban a su vez en motivo de dificultad a la hora de dar cuenta de aquello de que trata y que sostiene la finalidad de esta tesis. Tras no pocas respuestas intrincadas, al fin y al cabo confusas, definitivamente di con la manera de explicarlo que aglutinaba y sintetizaba la idea y a su vez el motivo y el sustento del estudio.

La tesis trata sobre los trastornos de mayor incidencia en los servicios de orientación escolar (trastorno de espectro autista, trastorno de déficit de atención con hiperactividad) como **reveladores de las disfunciones de las relaciones del mundo adulto**. Específicamente, estudia cómo el conocimiento (el análisis simbólico) de estos trastornos y puede aportar claves para el desarrollo y evolución de las instituciones escolares sobre nosotros mismos. El tema global es una tesis cuyo tema es la conciencia aplicada a la educación.

En el libro titulado *La batalla del autismo*, Laurent (2013) expresa unas razones con las que nuestro enfoque concommita:

hay quienes quieren encontrar un remedio autoritario a la incertidumbre científica que reina en nuestro campo [...] ¿Habrá sido entonces el autismo, al poner de manifiesto el comportamiento autoritario de una instancia de regulación burocrática, el revelador de las tendencias disfuncionales de una democracia desbordada por problemas de orden tanto burocrático como técnico, así como por la presión de ciertos grupos de usuarios del sistema de salud pública? [...] En este contexto crítico, la búsqueda de una solución única es una gran tentación [...] La progresión epidémica del diagnóstico de autismo ha sido uno de los catalizadores del malestar en las clasificaciones de la clínica empírica y biológica del DSM (p. 18-19).

1.5. A QUIÉN SIRVE EL SABER?

La pregunta ‘ a quién sirve el saber?’ podría identificarse con  a qué o a quién va dirigido? Sin embargo, queremos dar un paso más allá englobando, orientando, todo el enfoque que conlleva esta cuestión a un fin primordial. Tratamos de hacer a la conciencia co-autora del curso tomado por el conocimiento en el ámbito educativo; pretendemos que se dirija esta tesis y el contenido que en ella se pudiera encontrar, a su servicio. Contemplamos e incorporamos la dimensión de la conciencia, porque se concibe que es la manera de incluir a todas las demás dimensiones que constituyen a la persona, atendiendo verdaderamente a su naturaleza ontológica y a su desarrollo integral, del que es objeto, por otra parte, la educación. Ponemos en juego, por tanto, una metodología de investigación que contempla lo que est  más allá de lo dado, de lo finito, aquello de naturaleza ya no únicamente intangible, sino trascendente.

es preciso advertir que la realidad existencial del ser humano conforma una cuestión de carácter global u omnicomprensivo, y que ninguna disciplina antropológica puede pretender ocuparse de él sin, a la vez, trascender su metodología propia como ciencia particular y desembocar por eso mismo en una meditación de carácter filosófico (Pannenberg , 2002, p. 20).

Adoptamos una metodología de investigación que se resuelve radicalmente distinta de una investigación-acción que pudiera quedar encerrada en sí misma, al igual que la hermenéutica (cuando esto le sucede), proponiéndonos una investigación que se resuelve en una perspectiva **contemplativa**. Desde la metodología desarrollada se comprende que el saber, el conocimiento sobre lo humano, así entendido, referido a lo esencial y a la vez fundamentado desde un ejercicio de racionalidad, si no sirve a esta dimensión más allá de lo dado, no sería coherente con la propia esencia y naturaleza ontológica que lo configura.

Así entendido el saber, sirve a un objeto no delimitado, siendo su propia naturaleza imposible de abarcar. Este enfoque a su vez nos libera de servidumbres aniquiladoras, alienantes del saber. Si bien podríamos experimentar frente a esta ventaja, frente a este beneficio, la aparente desventaja de quién se encuentra con la angustia de lo inabarcable no nos pasará desapercibida como a Kierkegaard (1843) la fertilidad de la angustia en el encuentro de lo finito con lo infinito. Es a partir de esta comprensión de esta “resignación” donde lo particular se hace más fértil, comprendiendo su relación con lo inaprensible.

Lo pequeño toma su entidad y sentido bajo la comprensión de esta relación que nos brinda la misma existencia en contraposición al afán de totalizarlo y absolutizarlo todo. Escribe Kierkegaard (1843) que: “Hace falta un valor puramente humano para renunciar a la temporalidad en todas sus manifestaciones, y así obtener la eternidad [...] se requiere un valor humilde y paradójico para hacerse, a continuación, con la temporalidad en virtud del absurdo” (p. 127).

Nuestro enfoque se dirigirá “a conciencia” hacia lo imposible de delimitar para que así como lo definió Kierkegaard (1843) nos lleve a puertos, lugares de tránsito y de encuentro favorecedores de nuevos lenguajes cuya configuración no contribuya a absolutizar aún más los que ya tenemos.

El propósito de la tesis y su metodología, si bien responden a un campo concreto como el educativo y dentro del mismo a las coordenadas que se enmarcan en la hipótesis de estudio que presentamos, siempre se enfocarán hacia un horizonte lejano de difícil alcance. Tan lejano y cercano, tan referente a su vez, como ese origen primigenio, que fue señalado por Freud (2004) y simbolizado en el ombligo en su obra *La interpretación de los sueños* como punto de una interpretación que por ilimitada en sus significados resulta imposible de cerrar. Permaneciendo así por otra parte perenne el enigma y su infinidad de posibilidades.



Figura 1: *Centro*. Acrílico, 2008

Cuadro elaborado por impresión corporal. El centro, el ombligo⁵, como sede primigenia se entiende sobre el desvelamiento de que “en un universo infinito cualquier lugar puede ser el centro”.

Se comparte, por tanto, que: “La ciencia es un proceso universal y relativo en evolución continua que ha cambiado y que evolucionará en conocimiento y coherencia con ella misma y con quienes la desarrollan” (De la Herrán, 2005, p. 22).

Esta dimensión por lo que tiene de paradójica es no llamada ciencia por algunos. De la observación e investigación aplicadas bajo este enfoque bien se pudieran obtener unos principios que con mucho no dejarían de ser orientativos y siempre abiertos al diálogo. Es así que presentamos que toda acción en el ámbito de la educación debe de huir de la castración intelectual que, de manera soterrada, palpita y prende en nuestras escuelas al sustituir la búsqueda del saber por la búsqueda de un aprendizaje sometido y encorsetado en unos acuerdos institucionales y políticos ajenos a la Pedagogía y, en su uso, cada vez menos compatibles con la conciencia aplicada a la Pedagogía que, en su esencia, es el humus de la historia, y de la cultura. Acuerdos a los que se responde en no pocas ocasiones de manera rápida y delirante. Los trastornos de déficit de atención con hiperactividad y los trastornos de espectro autista en su lectura simbólica, metafórica (que no mítica, punitiva, ni moralizante) nos lo van a recordar.

5 *Omphalos*. Concebido como lugar de desvelamiento y revelación para los griegos. Para los griegos, Delfos era el centro geográfico del mundo (*omphalos*: ombligo del mundo), donde se habían reunido las dos águilas enviadas por Zeus desde los bordes opuestos de la circunferencia de la Tierra. Delfos se convirtió en un centro religioso importante desde fines del siglo VIII a. C. (Foucault, 2005, p. 16).

Sontag (2007), en su libro *La enfermedad y sus metáforas*, advierte del peligro de simplificar, a través de un uso punitivo de la metáfora, situaciones complejas. Curiosamente a este uso (contrario al que se pretende en esta tesis) nos abocaríamos cuanto más se abandonase un lenguaje religioso (espiritual) o filosófico para hablar de la dificultad:

La metáfora pudiera ser irresistible cuando se quiere dejar constancia de la propia indignación. Ninguna tendencia política tiene el monopolio de esta metáfora [...] (p. 98) ¿Cómo, si se tiene el sentimiento del mal pero ya no el lenguaje religioso o filosófico para hablar inteligentemente del mismo? (p. 99)

En el propio índice de esta tesis podemos observar dos apartados titulados de manera similar, al inicio y al final del mismo: “¿A quién sirve el saber?”. El subtítulo de la tesis doctoral “¿A quién sirve el saber?” pretende interpelar, por tanto, sobre la finalidad a la que orientamos el saber que manejamos en las instituciones escolares, en las instituciones educativas, que derivado también del ámbito académico, de las investigaciones educativas, tratamos de poner en marcha articulando e implementando diseños educativos de distinta índole. Es a este sentido de la cuestión al que trataremos de abordar con la pregunta enunciada. Reiterando el epígrafe al inicio y al final tratamos también de subrayar el sentido procesual y circular de esta tesis cuyos resultados no se atienen tanto a un discurrir temporal, lineal, sino a un carácter emergente.

CAPÍTULO II

INTRODUCCIÓN TEÓRICA

2. INTRODUCCIÓN TEÓRICA

La principal obligación del pensador independiente consiste en formular nuevas preguntas y en construir nuevos conceptos para poder comprender. (Berstein, 2008, p. 47).

Acabamos de señalar que esta investigación se inscribe dentro de la escuela, pues bien, en la última década asistimos a un aumento significativo de la detección, por parte de los servicios de orientación escolar, de trastornos de aprendizaje debidos a disfunciones en áreas de desarrollo comunicativo y de socialización. Nos referimos a los denominados trastornos de espectro autista, en adelante TEA, y los trastornos de déficit de atención con hiperactividad, en adelante TDA-H. La escuela trata de responder con diferentes estrategias a casos de gran complejidad en los que, junto a las dificultades de aprendizaje, confluye un gran potencial de capacidades, distribuidas en su perfil psíquico de forma altamente disarmónica.

El cuestionamiento personal sobre los propios procesos de comunicación que desarrollamos los adultos en su similitud con la sintomatología detectada en los alumnos, nos lleva a poner de relevancia como parte clave del estudio los procesos de subjetivación y objetivación sobre los que se desarrolla el tejido educativo en el que se desenvuelven los alumnos. En este sentido defenderemos que la respuesta educativa válida para estos alumnos ha de pasar, a su vez, por la revisión de significados acerca de nosotros mismos, entendiendo que estos se concretan en modelos de acción.

En palabras de Bruner (1999): “Es a través de nuestras propias narraciones como principalmente construimos una versión de nosotros mismos en el mundo, y es a través de sus narraciones como una cultura ofrece modelos de identidad y acción a sus miembros” (p. 15).

Nos movemos, por tanto, desde la necesidad de intervenir de forma directa con estos alumnos en el contexto escolar a la necesidad de incidir, a su vez, de forma directa sobre la dinámica relacional y comunicativa de los propios agentes educativos que conformamos la cultura escolar. Pretendemos con ello generar contextos educativos coherentes, en los que se contribuya a prevenir y dar respuesta educativa a trastornos de aprendizaje caracterizados por una alteración cualitativa en el ámbito comunicativo y comportamental.

Esta investigación se lleva a cabo desde el propio campo profesional de la Orientación Educativa. Mi incorporación al campo de la orientación viene dada desde septiembre del año 1998 como Profesora de Enseñanza Secundaria en la especialidad de Psicología/Pedagogía. Ha supuesto un recorrido continuo de diecisiete años ejerciendo como orientadora escolar, el cual se ha desarrollado dos años a través de Departamentos de Orientación pertenecientes a Institutos de Enseñanza Secundaria y quince años atendiendo escuelas de educación infantil y primaria, formando parte de equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica pertenecientes a distintos sectores de la Comunidad de Madrid.

La observación participante en este contexto se ha realizado desde la mirada interdisciplinar entre tres ámbitos básicos: Pedagogía, Filosofía y Arte. Estos tres ámbitos designan el posicionamiento desde el que se elabora la trayectoria que más adelante se mostrará en el apartado que constituye el marco teórico propiamente.

La dimensión a la que nos lleva el **ejercicio pedagógico** de atender, de prevenir, y en definitiva, de reorientar los contextos educativos, se concreta en la necesidad de desarrollar claves que aprovechen el potencial pedagógico que se constata en la escuela tras el desempeño profesional de la orientación. La **Filosofía** nos impele a interpelarnos, desde una visión trascendente, sobre la respuesta educativa actual ante dichos trastornos. Y en la misma medida, sobre el porqué de estos fenómenos en la dimensión evolutiva de la búsqueda de sentido y de estrategias en relación al desarrollo social.

La Filosofía es la ciencia de los objetos desde el punto de vista de la totalidad, mientras que las ciencias particulares son los sectores parciales del ser, provincias recortadas dentro del continente total del ser (García Morente, 2015, p. 22).

La **dimensión artística** nos desvela y posibilita, a través de sus formas, un potencial de resignificación multidimensional. A su vez, la **Psicología** se incluye, como componente integrado a lo largo de todo el estudio, en cada una de las tres áreas o disciplinas mencionadas (**Pedagogía, Filosofía y Arte**), aportando un referente científico-teórico esencial que conforma un destacado acervo académico y sociocultural en el ámbito educativo.

La relación entre estas áreas adopta un carácter de interdisciplinariedad en el que encontramos espacios específicos de investigación y estudio.

La indagación en los aspectos simbólicos referidos al campo de lo cultural forma parte transversal de la teoría fundamentada de este estudio. Desde el enfoque narrativo y hermenéutico se entiende la cultura como texto, lo que lleva a autores como Geertz (1994), referente de la **Antropología simbólica**, a concebir la tarea de las disciplinas que la detentan como ciencias interpretativas en busca de significaciones.

Obtendremos con ello un enfoque que dará lugar a nuevas perspectivas, y a **una ampliación del foco de estudio inicial** que revertirá en nuevas vías de fundamentación de procesos actualizados de orientación educativa.

Nos planteamos la necesidad de vislumbrar perspectivas contemporáneas que supongan una oportunidad para generar indicadores y estrategias orientativas para la transformación creativa, en profundidad, de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Una transformación que se concibe sensible a las necesidades de enriquecimiento de la cultura escolar presente en cada centro educativo, afanada en no reiterar parámetros educativos que contribuyen a perpetuar las dificultades de aprendizaje que se detectan.

Desde la idea de un sistema educativo que extrajese de aquello que define como problema de su alumnado **las claves para su propia transformación**, sin acomodarse en la mera clasificación o detección de los mismos, nos situamos en la consideración de profundizar en los anteriormente señalados trastornos de aprendizaje, de cara a inferir y completar nuevas vías de desarrollo de las instituciones escolares. Estas han de pasar por la adquisición de conciencia pedagógica de los profesionales de la educación, por la adquisición de perspectiva interpretativa.

Se trata de potenciar enfoques institucionales, planteamientos educativos en los que, del análisis simbólico que hagamos de los trastornos de aprendizaje, extraigamos claves para nutrir la escuela de nuevos referentes educativos.

La **perspectiva interpretativa** que realizamos ante los trastornos de aprendizaje deviene en identificación cultural, en busca de comprensión y significado (sentido), tratando de captar las claves para reorganizar nuevas fuentes de (orientación) planteamiento educativo. **El trastorno de aprendizaje concebido como símbolo narrativo, sin necesidad de entrar en principio en contradicción con su configuración médica, es entendido como símbolo (señal identitaria) inserto en un contexto en el que debemos reparar, en cuanto que nos indica un significado trascendente del que lo educativo no puede y no debe prescindir.**

2.1. LÍNEAS DEL PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN

Las líneas y referentes de la investigación que van marcando la trayectoria de este estudio, pasan por distintos tramos de acción e indagación educativa. Se trata de un proceso de indagación que no deja de estar en contacto constante con la práctica educativa, principalmente desde el desempeño de la orientación escolar. Lejos de describir una línea recta, más allá de la que transita acorde y define el tiempo en su progresión cronológica, ha tomado a lo largo del recorrido en distintos puntos del proceso práctico diferentes perspectivas que se ciernen sobre los mismos. En ningún caso se trata de perspectivas contrapuestas, más bien convergentes y multidimensionales, lo que nos lleva a concebir las líneas de investigación siguiendo la denominación designada por el profesor Agustín de la Herrán (2012), como vértices de investigación. El ángulo, el vértice, se conforma sobre la base de la realidad educativa, de la práctica educativa, donde llegan a confluir las distintas líneas sobre un punto. Dichos puntos constituirán lo que más adelante denominaremos aplicado a la metodología desarrollada los “puntos de ignición”. El ir y venir, el transitar sobre el espacio progresivamente más abierto que nos permite el vértice teórico que confluye con la experiencia práctica nos amplía la perspectiva sobre el objeto de observación y sobre la misma reflexión de lo observado.

Las líneas de investigación iniciales son:

-1º) Procesos de innovación educativa

-2º) Dimensión artística y cultural como referente de la investigación y diseño educativo

Ambas confluyen sobre el área del análisis simbólico que se va desarrollando progresivamente, así como sobre el área de estudio y desarrollo progresivo de la conciencia que aplicada a la educación tratará de desvelar nuevas vías de evolución pedagógica.

1º) PROCESOS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA

Veremos cómo a lo largo del transcurrir de esta línea de investigación se redefine desde nuestra propia visión de investigación la denominación de la misma. Así nos permitiremos el cambio de su denominación, de tal manera que lo que se entiende y denomina en términos generales por procesos de innovación educativa pasaremos a denominarlo como **procesos de regeneración educativa**, y de ahí, a concebirlo como **conciencia aplicada al ámbito educativo**. Esta manera de designarla deriva del propio recorrido que conlleva la elaboración de la tesis, constituyendo el perfil que va conformando la propia investigación.

Compartí con la profesora que presenta esta línea de investigación, **Innovación educativa en la enseñanza formal o no formal**, ofertada por la Dra. Paloma González en el Programa de Doctorado con mención de Calidad de la ANECA, la necesidad de plantearnos cómo intervenir responsablemente en la construcción de la sociedad que emerge en una comunidad planetaria con un ritmo de evolución progresivamente acelerado. De la comprensión de este cambio de ritmo depende la respuesta que seamos capaces de generar. Se trataba, ya entonces, de promover mejoras en el sistema educativo en el que estaba inmersa profesionalmente y para ello investigar cómo realizar una innovación educativa coherente.

Al hilo de este planteamiento, tenía presentes, por las aportaciones generadas en este sentido, a equipos como el Centro de Investigación de Barcelona (CREA), el cual lleva años incluyendo en sus análisis de la sociedad de la información las desigualdades que en cierta medida genera el actual modelo social y el papel de la educación. Este equipo del CREA diseñó el Proyecto de Comunidades de aprendizaje, a partir de todos estos análisis y de experiencias educativas de éxito, como son: Programa de Desarrollo Escolar, de la Universidad de Yale; Proyectos de Escuelas Aceleradoras, de la Universidad de Stanford; Programa Éxito para Todos, de la Universidad John Hopkins, y la experiencia de Aprendizaje Dialógico en Educación Popular, en el Centro de Personas Adultas de La Verneda-Sant Martí. Dirigida por la profesora Paloma González, tuve la oportunidad de participar impartiendo el módulo “Procesos de escritura y pensamiento generativo en la elaboración de una tesis”, perteneciente a la maestría impartida por esta profesora en la U.E.S. de El Salvador, U.A.M., 2009. El denominador común de los distintos módulos de la maestría fue la indagación sobre los aspectos didácticos y éticos de la enseñanza universitaria. Se pretendía con ello, al igual que en este estudio, **esclarecer indicadores y estrategias orientativas para el enriquecimiento de los contextos pedagógicos**.

En dicho módulo sobre aspectos didácticos y éticos de la enseñanza universitaria participaron diferentes docentes de la universidad de El Salvador pertenecientes a distintas facultades. La tarea en mayor medida consistía en poner en evidencia todo aquello que formaba, que componía el sustrato pedagógico de cada facultad. Medicina, Periodismo, Farmacia, Bellas Artes, eran facultades representadas por distintos profesores y profesoras que asistieron al módulo y que pusieron sobre la mesa su experiencia docente en sus facultades de procedencia. Comenzamos así a elaborar una tarea dialógica, en la que se puso en evidencia en principio aquello que claramente no remitía a un hacer pedagógico en las instituciones educativas. Entre los diversos indicadores que se señalaron destacaron como relevantes y esclarecedores de la ausencia de sustrato pedagógico tres:

- Competitividad
- Partidismo
- Individualismo

La competitividad voraz de la Facultad de Medicina había llevado a estudiantes a abandonar la carrera en el mejor de los casos, cuando no a fuertes depresiones en la antesala de una carrera de obstáculos en la que la valía del ser estudiante se centraba en el acceso interminable a presiones de departamentos de diferentes niveles. La formación quedaba relegada a un componente fuera del “Ser” (Ferrater Mora, 2006), fuera de lo que a lo largo de la Filosofía se ha entendido por Ontología General o por objeto de la Teología (p. 747); o dicho de otra manera, fuera de la esencia y de la existencia o substancia (p. 751). Por lo tanto, el estudiante de una disciplina llamada a ser integral, paradójicamente, podía quedar seccionado, despersonalizado, por la institución universitaria que, en definitiva, hacía de la forma de lo visible y medible su único eje.

Sobre la Facultad de Periodismo se destacó como uno de los factores más opuestos al desarrollo pedagógico el partidismo y allí donde el pensamiento independiente pudiera ser eje de la investigación y el progreso humanista científico éste quedaba relegado en ocasiones a atrincheramientos políticos que olvidaban la vacuidad fertilizante del Ser, es decir que olvidaban la conciencia, como sostén del pensamiento. El pensamiento en no pocas ocasiones se vendía a las disputas y a las luchas de poder por ideologías. En la Facultad de Bellas Artes se detectó la descoordinación como habitante del proyecto curricular, confundiendo su naturaleza existencial abierta a la incertidumbre y sentido crítico-experiencial con individualismo y descoordinación. Una descoordinación que posibilitaba que anidara algo muy diferente al mar inconsciente, a la fractura consustancial al ser de la cual extrae provecho artístico aquel que cultive dicha facultad.

Bajo estas coordenadas se podía estar induciendo a la realización de obra artística fruto de reactividades faltas de elaboración y escasas en la exploración de las realidades en las que el arte se inspira.

¿Qué era entonces aquello de lo que podían adolecer (no de manera total) pero sí en una medida considerable, estas Facultades analizadas por sus propios docentes? ¿Acaso no se merecía la innovación educativa, la regeneración educativa, un profundo y consistente análisis y de la realidad? ¿Hubiéramos sido capaces de aproximarnos a puntos claves si hubiésemos carecido de sensibilidad pedagógica?

Nos planteamos entonces fruto de este recorrido si no habría que extrapolar las famosas prescripciones delficas de la Antigüedad clásica “conócete a ti mismo” o su antecedente la “inquietud del sí mismo” a la propia institución.

El recorrido por esta Línea de investigación nos ponía de manifiesto cómo un análisis de la realidad pedagógica pasa por comprender que emprendemos un cuestionamiento sobre lo indescifrable, una apertura al saber que no por oculto o latente, Jackson (1992), ha de descartarse en el ejercicio de la orientación en las instituciones escolares.

Pasamos entonces de la innovación a la regeneración educativa sobre la base del cultivo de la conciencia pedagógica.

Este recorrido nos lleva a una constante interpelación sobre lo que hacemos y somos, una batalla contra todo aquello que trata de velar con *ismos* la verdadera naturaleza del ser docente; el profesor Agustín de la Herrán (2012) acoge todo aquello que en aras de la investigación y el progreso educativo y social esté dispuesto a desenmascarar las múltiples autocomplacencias que, en materia de instituciones educativas y las teorías que las sustentan, no den lugar a un “no saber fertilizante”, no den lugar a una conexión de las raíces con la copa del árbol. Desde su mirada crítica y reflexiva De la Herrán (2012) apunta que: “el profesor intelectual mantiene un diálogo intenso consigo mismo, en tanto que parte y fuente del entorno y su contexto o ecosistema científico” (p. 306).

Así se entiende la estela de un recorrido donde la paradoja que conforma tanto lo visible (explícito) como lo invisible (implícito) no permite descuidar la orientación así entendida de la acción educativa. Si bien la vida entraña la muerte y la muerte es el reverso de la vida no por ello deja de haber una dirección, una orientación deseable, pedagógica, a la que apuntar. Una dirección que reorienta un quehacer institucional y docente, un quehacer de investigación consciente de ser, de saberse parte y fuente del entorno.

Ahora bien, con la conciencia de una vacuidad que en tanto se va construyendo al amparo y al diálogo con las teorías no es ajena a aquello que el maestro en su meditación personal e intransferible le ha de ser inspirado en su permanente afán por cultivar lo que ha de ser el paso más oportuno en su presente contextual.

La noción de oportuno la equiparamos en el marco de esta tesis al de “*ocasión*” extraída del libro de Certeau (2002) *La invención de lo cotidiano. I Artes de Hacer*. En el capítulo VI referido a El tiempo de las historias en el apartado titulado El arte de la memoria y la ocasión, acerca de la misma nos dice lo siguiente: “Concentra el mayor conocimiento en el menor tiempo” (p. 93). Entendemos que la ocasión aprovecha el conocimiento que brinda y posibilita la singularidad de lo cotidiano.

Así “la ocasión” en esta línea de investigación, en este recorrido, ha supuesto el movimiento necesario para vislumbrar los peldaños de una escalera teórica que, si bien podemos imaginar en espiral, va orientada, en su progresión vertical, a concretar las claves para un progreso educativo.

La dimensión vertical, el eje ascendente/descendente al que apunta cada elipsis y que la constituye se entrecruza con el eje horizontal que se constituye/sustenta en cada peldaño que conforma el día a día en la escuela. De la intercesión de ambos ejes (horizontal y vertical) en diferentes puntos de progresión de la misma localizamos los puntos nucleares donde asirse, los puntos que constituyen las coordenadas de la acción educativa. Si bien, diversos, todos ellos giran en torno a un posible espacio de conciencia que en la medida que vaciamos se cierne nítido y por tanto despejado para poder vislumbrar y transitar por fondo y cielo. Un espacio, que se torna en revelador de conocimiento. “No se trata de espacio geométrico, sino de espacio existencial y sagrado que presenta una estructura radicalmente distinta, que es susceptible de una infinidad de rupturas y, por tanto, de comunicaciones con lo trascendente.” (Eliade, 1994, p. 55).

Como antecedente al recorrido de la línea de investigación presentada, marcando un inicio académico en la puesta en práctica de la misma, he de señalar la colaboración y participación como miembro del equipo en el proyecto de investigación: “Alfabetización de Personas Adultas: de la Diversidad a la Educación Intercultural”.

La inmersión en procesos de investigación-acción supuso la realización y desarrollo en tareas de observación, diario de aula, estudio de casos, entrevista y elaboración de informes. Se llevó a cabo en la Facultad de Educación. Centro de Formación del Profesorado (Universidad Complutense de Madrid, Departamento de Didáctica y Organización Escolar), mediante el convenio FEUP-DINAMA-Ayuntamiento de Leganés. Este trabajo se realizó durante tres cursos escolares (1994-95, 1995-96, 1996-97).

Fruto de la observación participante en las clases de alfabetización de mujeres adultas de la que se derivaron los diarios de clase junto con toda la información recogida a su vez de entrevistas, conversaciones, elaboración de informes, diarios de campo y en definitiva de la triangulación de los datos que se llevó a cabo, emergió un nuevo foco de atención entre los previamente elegidos como categorías a observar.

Este nuevo foco, esta nueva categoría, que se sumaba a las ya observadas y estudiadas (recursos materiales, secuenciación de tareas, criterios que determinan el paso de Alfa a Neo, interacciones de la profesora con las alumnas, tratamiento del error, expectativas de aprendizaje que tiene la profesora sobre las alumnas, dificultades de aprendizaje, intereses de las alumnas, autoestima de las alumnas y expectativas sobre su propio aprendizaje, clima del aula) constituía una de las fundamentales pues consideraba la relación que el profesorado, en este caso la profesora observada, tenía con la propia institución escolar en la que desempeñaba su trabajo: El vínculo educativo, la implicación en el trabajo.

El informe de investigación (estudio de caso nº 1) que se realizó en el contexto de estudio de la investigación sobre los procesos educativos y pedagógicos en alfabetización de adultos comenzaba de la siguiente manera:

En primer lugar, tenemos el tema de la conciencia que el maestro tiene de su trabajo cuando este comienza a desempeñarlo en un puesto en el que ya hay previamente una estructura organizada, es decir, cuando el maestro no ha formado parte del grupo base que origina y crea la dinámica de la escuela o del periodo de tiempo ante el cual se gestó la estructura de la misma escuela donde se encuentra trabajando (p. 4).

En ese mismo informe de investigación perteneciente al estudio de caso nº1 apuntado anteriormente se recogía lo siguiente a raíz de la entrevista que se realizó a la maestra:

La maestra (M) profesora responsable de las clases de alfabetización de adultos que hemos observado, este mismo tema lo expresa así durante la entrevista que tuvimos con ella en octubre 1996.

M- no y también ellos como han sido la gente que empezaron como que se creían más toda esta historia, ¿no?, luego formaron una cooperativa y como que estaban muy metidos todos ellos en el tema de adultos. En cuanto que se empezó ya a que el ayuntamiento les hiciera fijos y todo esto pues la cosa se ha ido como asentando más...no sé si...

I- Investigadora

I.- ¿Quieres decir que al haber ya una estructura la gente no lucha tanto?

M.-Exacto, que la gente ya no lucha tanto, no tiene tantos ideales en la cabeza de luchar, de ir aquí, allí...

El final de este apartado referido a la implicación en el trabajo del informe de investigación concluía de la siguiente manera:

I. Nos preguntamos si es este un hecho constatable en la mayoría de los profesores o parte del equipo responsable del proyecto que se está llevando a cabo en la UPL. Y si es así profundizar en las posibles causas nos parece de vital importancia puesto que se trata de una cuestión que tiñe sombríamente el espíritu, el sentido de trabajo y por consiguiente la calidad y eficacia que adquiere la educación de adultos en una institución determinada. Como uno de los posibles motivos ante una situación así nos atrevemos a cuestionarnos si es que acaso el maestro o maestra que se incorpora no encuentra un espacio real para la innovación y la creatividad educativa derivados de su reflexión pedagógica ya sea esta personal o en común con los demás miembros del equipo de trabajo por falta de apertura y sentido pedagógico de los grupos que de base fundan las instituciones educativas (p. 4).

Sumamos a las tres dimensiones apuntadas anteriormente una cuarta que a nuestro modo de ver tiene que ver ya no solo con la relación que crea el profesorado con la institución escolar en la que se inserta sino a la vez con la importancia de vivificar su práctica y su saber:

A las tres categorías que se analizaron en el módulo sobre aspectos no didácticos y no éticos (no pedagógicos) de la enseñanza universitaria en distintas facultades de la universidad de El Salvador (competitividad no humana, partidismo e individualismo) sumamos considerando lo apuntado en este otro estudio sobre Alfabetización de Personas Adultas la importancia de atender la implicación en el trabajo referido a la vinculación con la propia institución.

Al respecto de esta categoría la vinculación del docente con la propia institución educativa y la repercusión en la implicación en el trabajo que desempeña, se señala en el capítulo sobre El vínculo educativo (Núñez, 2008) perteneciente al libro *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*, lo siguiente: “si el agente corta sus vínculos con la cultura; si no la vivifica en su práctica y se transforma en un burócrata administrador de conocimientos enlatados, el vínculo educativo queda seriamente entredicho” (p. 29).

2º) DIMENSION ARTÍSTICA Y CULTURAL COMO REFERENTE DE LA INVESTIGACIÓN Y EL DISEÑO EDUCATIVO

Indagar, elaborar, desvelar, descubrir, inventar, expresar, son tareas gratas que se encuentran en el origen psíquico del deseo del arte y de la investigación. Cuando la curiosidad, el espíritu de juego, la indagación... se convierten en carrera -en el doble sentido, de profesionalidad y de persecución, [...], esas indagaciones gratas y gratuitas se insertan en la complejidad de los valores de uso y de cambio. Resulta entonces difícil pensar sobre la investigación sin atender a ciertos aspectos característicos de nuestro presente cultural, de nuestro presente tecnológico, social, institucional (Moraza, 2007, p. 36).

Desde un planteamiento que contempla la dimensión artística y cultural como referentes de la investigación y diseño educativo, integramos metodologías y conceptos antropológicos, incluidos en la esfera de la educación y las teorías de interpretación de la hermenéutica simbólica.

Concebimos el recurso de un espacio interdisciplinar, complejo y útil para tener en cuenta los matices derivados de los valores culturales que afectan a todo proceso educativo.

Este planteamiento se nutre del curso de doctorado ofertado por la Dra. Pilar Pérez Camarero en el curso “Imágenes interiores, un discurso para el desarrollo de la creatividad”, dentro del Doctorado con mención de Calidad de la ANECA “Creatividad Aplicada”.

La interculturalidad se presenta implícita en los procesos insertos en la sociedad migratoria y global, y desde el punto convergente de la imagen, la cultura visual se nos muestra como espacio de expresión de la fenomenología de las identidades que reactiva la cultura popular y a su vez la cultura escolar. “Pretendemos con ello producir nuevas imágenes mediante un doble juego de ida y vuelta con la conciencia de estar produciendo un determinado mensaje” (Pérez, 2002, p. 14).

Durante parte del mes de diciembre del 2010, tuve la oportunidad de colaborar bajo la dirección de la Doctora Pilar Pérez en un proyecto de investigación realizado en Brasil, denominado: “El imaginario arquetípico a través de imágenes, cuentos y canciones populares en Brasil y en España: La tradición popular como reducto vitalizador en tiempos de crisis”. En este proyecto, llevado a cabo en diferentes escuelas de Brasil, se amplificó la observación del dibujo de los alumnos como medio de indagación de aspectos profundos y complejos, compartidos por una cultura y comunes a una época. Sin duda, el rastreo arquetípico que realizamos en distintas escuelas hizo emerger aspectos de aquello que, oculto en el inconsciente, se manifiesta a través del dibujo y los sueños. Las propuestas con las que se trabajó se titularon: “Haz un dibujo de tu mejor sueño y de tu peor sueño” y “Un extranjero en tu país”.

En el libro de Furth (2005), *El secreto mundo de los dibujos*, encontramos la siguiente afirmación:

un símbolo se refiere a un elemento tan profundo y tan complejo que la conciencia, por ser limitada, no puede captarlo en su totalidad de inmediato. Por lo tanto, el símbolo siempre contiene un elemento desconocido e inexplicable, aquello que no puede expresarse con palabras y que suele tener un carácter numinoso (p. 38).

En las aulas de los distintos centros escolares en las que trabajamos, el taller que se realizó puso sobre la mesa la confluencia entre lo inconsciente y el consciente, lo explícito y aquello que el símbolo invitaba a entrever y quedaba oculto tras él, en esta ocasión localizado y amplificado en las imágenes que del taller se derivaron.

En la propuesta de realizar un dibujo de “tu mejor sueño y tu peor sueño” se ponían en evidencia no únicamente los deseos y anhelos sino también los miedos y temores. En las imágenes que elaboraban los alumnos y alumnas la norma habitual no era únicamente el reflejo de su deseo, sino también aquello que se encontraba latente como potencial de cada cual, anunciando las facultades de un alma deseosa de ser fertilizada, edificada.



Figura 2-Figura 3: Alumnos de Brasil en la escuela, durante la realización del taller enmarcado en el proyecto “El imaginario arquetípico a través de imágenes, cuentos y canciones populares en Brasil y en España: La tradición popular como reducto revitalizador en tiempos de crisis”. En un folio dividido por la mitad se animaba a los alumnos y alumnas de la clase de educación primaria a que realizaran un dibujo de su mejor sueño y su peor sueño. Diciembre 2010. Escuela de educación primaria en Brasilia.

Encarar la complejidad del objeto de estudio que nos ocupa, la heurística del seno de las instituciones escolares, saber de su dimensión poética y trascendente nos lleva a comprender que como decía Jackson (1992) en su célebre obra *La vida en las aulas* haciendo uso de la metáfora: “el hecho educativo es más parecido al vuelo de una mariposa que a la trayectoria de una bala” (p. 197).

Comprender y contemplar este aspecto que pone en evidencia la razón poética nos lleva a **concebir el hecho educativo como un hecho artístico** cuya indagación requiere de una visión de los intersticios que se dan en él, y a su vez supone “poder incluir en el recorrido de las líneas de investigación unas poéticas indagadoras de autoexploración” (De Miguel, 2011, p.359).

Irwing (2008) plantea dentro de las corrientes de arte investigación educativa la mirada del investigador desde la triple vocación como artista, investigador y educador.

Esta línea de investigación junto con la participación en diferentes momentos del recorrido de indagación experiencial y performático de la Dra. Pilar Pérez me ha permitido y facilitado la reafirmación y profundización en esta manera de explorar el mundo educativo. Una línea de investigación por tanto en la que saberse partícipe de la misma y por tanto sujeto de transformación y **auto-transformación identitaria** forma parte esencial y constituyente de la misma.

Señalo a continuación diferentes trabajos de investigación llevados a cabo y comprendidos en el recorrido de indagación experiencial y performático, insertos en los proyectos de investigación dirigidos por la Dra. Pilar Pérez, que han constituido este otro vértice de investigación: “Entiendo que un espacio de taller es un lugar de experimentación, un laboratorio vital en que el arte es un medio para llegar a un lugar invisible a través de la materia” (Pérez, 2016, p. 3).

Tanto la participación en los diferentes **talleres de pintura e imágenes oníricas**, como en la participación en **evento experiencial** en clase de Doctorado **en torno a los rituales contemporáneos, y la construcción de una identidad colectiva a partir de la sombra psíquica en su aspecto de terrores: La amenaza**, así como en la participación en el **Proyecto de Investigación llevado a cabo en escuelas de Brasil** anteriormente señalado, la ampliación de imágenes oníricas surgidas del inconsciente y su elaboración plástica y visual disponía a un desarrollo creativo y experiencial donde el discurso simbólico invitaba a un lugar de análisis y reflexión que comprometía todo el cuerpo experiencial.

Así mismo la participación en actividades de carácter performático como las **performances académicas llevadas a cabo en Barcelona y Madrid, “movimiento posbolonio”**, y la participación en la actividad que supuso una **“errancia arquetípica”, Pérez (2016), en referencia al cuento de Blanca Nieves** con las alumnas de magisterio para educación infantil de la Dra. Pilar Pérez ha ido suponiendo un adentrarse en la capacidad de ir rastreando en profundidad aspectos identitarios que emergen a través de coordenadas culturales. Este adentrarse no se desentiende de un compromiso con la actividad creadora (cultura, imaginario y creación artística) en su vinculación con aspectos sociales y comunitarios es donde la reflexión sobre el papel docente entra también a formar parte comprometida con el desarrollo individual y colectivo.

La participación con obra pictórica en **Noche de los investigadores (2010): La química del amor 50X50X50X50**: supuso y se concibió como una exposición colectiva, performática, realizada la Noche de los investigadores (2010), invitando a la experiencia activa y vinculante como coherencia con el tema que en ella se desarrollaba.

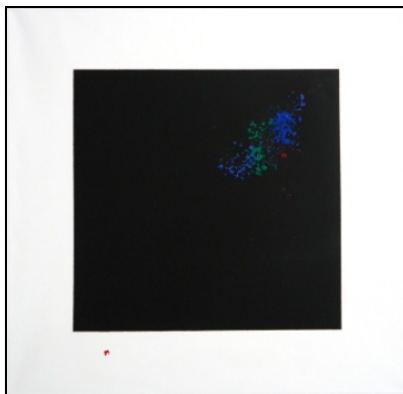


Figura 4: *La química del amor*. Acrílico. 2010

Cuadro elaborado para la participación con obra pictórica en **Noche de los investigadores (2010)** cuya temática propuesta fue “**La química del amor 50X50X50X50**”. Supuso y se concibió cómo una exposición colectiva, performática, realizada la Noche de los investigadores (2010), invitando a la experiencia activa y vinculante como coherencia con el tema que en ella se desarrollaba.

En noviembre de 2016, con la participación activa en el **3ºseminario de Investigación CUICA (Cultura, Imaginario y Creación artística) denominado “Las emociones nos habitan” con la comunicación “La riqueza emocional en la escuela”**, profundizamos en un recorrido de indagación donde adentrarse en lo emocional vinculado a la escuela se revela como desvelador de paisajes psíquicos en una panorámica que no se limita a concebir la explicitación de habilidades sociales o técnicas de auto-regulación emocional en los currículos como único objetivo y/o sentido en sí mismo de actividades propias o vinculadas a la educación emocional.

En el recorrido de esta línea de investigación redescubrimos el campo de la educación emocional vinculado prioritariamente al concepto de riqueza⁶ emocional no sustituible por el de competencia emocional (en todo caso vinculado al mismo) ya que constituye la base pedagógica de toda actividad que pretenda darse en el marco de un programa educativo.

6 Abundancia de bienes y cosas preciosas (RAE, 2001, p. 1977). La palabra riqueza nos remite, paradójicamente, a pobreza, siendo está concebida como aquello que nos insta a salir de nosotros mismos. En la tercera acepción del diccionario de la Real Academia de Lengua Española (2001), encontramos: Dejación voluntaria de todo lo que se posee, y de todo lo que el amor propio puede juzgar necesario. (p. 1790)

2.2. HIPÓTESIS ARGUMENTAL

La hipótesis que presentamos a continuación y hemos denominado argumental emerge tras la observación del ámbito educativo al que se refiere, resultando de la inferencia del contexto observado. Se trata, por tanto, de una hipótesis interpretativa. Podemos decir que no procede de la deducción pura ni la inducción pura, sino de la abducción del observador y el objeto. Así, partimos de la contemplación de la realidad para establecer una hipótesis con raíces locales, que no deja de apuntar a coordenadas universalistas, sin pretender constituirse como texto declarativo, sino **evocativo**.

A eso había respondido ya en el siglo pasado Pierce, quien, además de la inducción y la deducción, ponía la abducción. La abducción es un acto casi instintivo. Es una intuición. No procede por inferencia, sino que es previa a la inferencia. Pero es la que permite obtener principios, reglas, y premisas para inferir, tanto inductiva como deductivamente. Y consiste en encontrar explicaciones para los fenómenos, causas para los efectos, que propone a modo de hipótesis. Es un paso de los efectos a las causas, es metonimia. Pero también se conecta con la metáfora, pues a veces sólo ella es alcanzable (Beuchot, 2014, p. 111).

Como hipótesis argumental de trabajo podemos señalar la siguiente:

La interpretación simbólica de los trastornos de mayor incidencia en nuestras escuelas (TEA y TDA-H) genera indicadores y estrategias orientativas para el desarrollo y enriquecimiento de la cultura escolar.

Entendemos por indicadores y estrategias orientativas para el desarrollo y enriquecimiento de la cultura escolar todos aquellos que comprenden, que incluyen, la adquisición de nuevas resignificaciones educativas en referencia al desarrollo de conciencia pedagógica, una conciencia pedagógica que se entiende ha de pasar por procesos de autotransformación profesional y personal.

La Dra. Rodríguez Marcos (2002) en el libro *Cómo innovar en el Prácticum de Magisterio. Aplicación del portafolios a la enseñanza universitaria*, señala:

Aspiramos a formar maestros/as prácticos, reflexivos, que hagan del ejercicio de la enseñanza un instrumento para su propio desarrollo profesional y personal. Maestros/as capaces de sumergirse en la espiral continua de acción-reflexión-acción que integra bidireccionalmente la teoría y la práctica, el conocimiento formal y el conocimiento práctico, el criterio científico y el compromiso ético y social. Aprender a realizar ese tipo de enseñanza es un proceso no exento de dificultades, complejo y dilatado en el tiempo, que se prolonga más allá de los años de la formación inicial. Porque enseñar en la escuela no es “sólo” una cuestión de “conocer” y “hacer”, sino también de “ser”; no es sólo una cuestión de conocimiento teórico y práctico, ni de meras destrezas, sino también de actitudes y valores. Es ciencia y es arte (p. 16).

2.3. OBJETIVOS

El objetivo general que encabeza el resto de objetivos específicos, se enmarca dentro de un enfoque *complejo evolucionista o radical inclusivo*, siguiendo la denominación apuntada por Agustín de la Herrán (2005). Se enmarca dentro de la necesidad de otorgar su verdadero sentido a las ciencias de la educación, de devolver su verdadera función a la Pedagogía. Los nuevos retos escolares entendemos que pasan, en este sentido, por una reconstrucción, regeneración de las instituciones escolares que han de apuntar hacia la adquisición de mayor **conciencia pedagógica**.

Estaremos, a su vez, potenciando las dimensiones sociales de todo proceso educativo, como tal estaremos en definitiva articulando las dimensiones que responden a las necesidades actuales a la luz de un análisis simbólico más allá de las demandas que a primera vista emergen frecuentemente apadrinadas por intereses de poderes político-económicos desvinculados de la Pedagogía y que ocultan las verdaderas necesidades de desarrollo de las instituciones escolares, de la sociedad.

Estaremos, a su vez, reconquistando el sentido profundo de una Pedagogía que no pierde su verdadera esencia, su mirada femenina.⁷

Así podemos señalar como **objetivo general** el siguiente:

- Descubrir y describir claves para el desarrollo de conciencia pedagógica, asociados a los trastornos de aprendizaje de mayor incidencia en la escuela actual (TEA, TDA-H). Estas estrategias para el desarrollo de mayor conciencia pedagógica se entenderán sensibles a los nuevos retos educativos, a su vez paliativos y preventivos de estos trastornos.

Del objetivo general se desprenden dos **objetivos específicos**:

- Fundamentar y mostrar la necesidad de la perspectiva interpretativa en el marco de la interpretación simbólica de los trastornos de aprendizaje, como parte esencial del enfoque de la orientación escolar.
- Señalar indicadores y estrategias de auto-revisión identitaria de y desde la propia práctica profesional en referencia a los trastornos de aprendizaje, vinculada a la adquisición de mayor conciencia pedagógica.

7 Vilanou (2009), en su artículo sobre la situación de la Pedagogía española en el siglo XX, señala, haciendo referencia a la disolución posmoderna del saber pedagógico, que: *Se desencadena... la diseminación de significados y la falta de referentes para una Pedagogía de la Identidad sobre la que se había construido la ciencia pedagógica*" (p. 31).

2.4. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

La justificación de este estudio se presenta ante la necesidad de:

1. Responder a la creciente emergencia de trastornos de aprendizaje cuya alteración se detecta principalmente en el área de la comunicación y el lenguaje y en las dificultades para el desarrollo de competencias emocionales.
2. Impulsar nuevas ideas de renovación pedagógica, de regeneración educativa, de conciencia pedagógica.
3. Profundizar en formas de investigación educativa donde el lenguaje simbólico, evocativo, se pone al servicio de un quehacer y una actividad educativa transformadora, capaz de captar lo más singular de los procesos humanos.
4. Responder desde una formación integral e inclusiva trascendente (no egotizadora), a las coordenadas de aldea global y a la avalancha de información en la que nos movemos, generada por los medios tecnológicos y de comunicación.
5. Generar claves que fortalezcan y garanticen el trabajo cooperativo y colaborativo entre los miembros que conforman las comunidades educativas en toda su extensión.
6. Vincular proyectos escolares y educativos al saber universitario (De la Herrán y Paredes, 2012).

El hecho de la detección en el ámbito psicopedagógico de trastornos como los **TEA, TDA-H**, nos presenta la manifestación en los centros educativos de una sintomatología que nos interpela en tres vertientes:

- a) El grado de incidencia de un gran número de trastornos de aprendizaje cuyas dificultades más significativas se localizan en áreas de desarrollo comunicativo y de socialización **vinculadas al área afectivo-emocional**.
- b) Nuestro **mayor conocimiento sobre los procesos mentales y psíquicos** que dan lugar a su manifestación.
- c) La necesidad de generar un tejido educativo, social, institucional que dé respuesta a los mismos en su **tratamiento, a la vez que en su prevención**.

La detección actual, a través principalmente de los servicios técnicos de orientación educativa (equipos de orientación educativa y psicopedagógica, equipos específicos de alteraciones graves del desarrollo, departamentos de orientación), de un número significativo de alumnado con TEA y TDA-H me llevan a preguntarme por las áreas de afectación de los mismos en **relación** con el medio socio-cultural en el que se gestan.

Llama la atención cómo los componentes comunes por los que se caracterizan dichos trastornos pasan por las **dificultades para acceder a un lenguaje simbólico, abstracto, semántico, donde en ocasiones se encuentra afectada la capacidad de comprensión intersubjetiva del otro**. Así mismo, se detectan necesidades específicas de orientación en el comportamiento, debido a **dificultades en el control inhibitorio de impulsos emocionales que conllevan dificultades de autorregulación de la conducta**.

Este aspecto requiere y suscita la necesidad del apoyo y expansión de lenguajes, donde lo simbólico e intuitivo forme parte y contribuya a generar referentes para el desarrollo de significados emocionales integrados y de identidad cultural.

La observación de que en no pocos casos, la detección de estos mismos trastornos cursa con un perfil de capacidades significativamente irregular, nos da cuenta de que a su vez llevan implícitos altos potenciales de aprendizaje y del predominio de realidades psicoevolutivas que precisan de una equilibrada e integral respuesta educativa.

CAPÍTULO III

INTRODUCCIÓN CONTEXTUAL

3. INTRODUCCIÓN CONTEXTUAL

3.1. REFERENTES AUTOBIOGRÁFICOS. CONTEXTO DE PARTIDA

El asombro precede al pensamiento.

La presente investigación no puede prescindir de referentes biográficos ya que, por su naturaleza interpretativa, requiere una conciencia lingüísticamente articulada donde la **auto interpretación** dará pie a un recorrido de **confección identitaria** que nos ayude a ver desde donde se enmarca la tesis. La confección identitaria irá ayudando a desvelar el sentido de lo trascendente, el lugar que ocupa. **El contexto relacional forma parte esencial del lenguaje.** Así el lenguaje, la comunicación, veremos que se articula desde la mirada de significantes que desde nuestros referentes biográficos no hemos de perder de vista y nos ayudan a entender cómo captar, cómo perseguir una vía de desarrollo que implica una apertura a la conciencia.

Voy a comenzar exponiendo, por tanto, algunos elementos significativos de mi biografía que han motivado mi interés por el tema de investigación que presento y sin duda por el método, la forma de llevarla a cabo, la forma en que se explica y por la que va tratando de tomar cuerpo.

3.1.1. LA HISTORIA

Delfín era el nombre de mi abuelo. Era el maestro de un pueblo cabeza de comarca en Córdoba (Pozoblanco). Delfín se casó con Patrocinio, tuvieron cuatro hijos. El segundo, Tomás, falleció a los dos años. Manuela, de los cuatro, la mayor estudió Magisterio y posteriormente Farmacia. Ejerció de maestra en las escuelas Aguirre de Madrid ya en los últimos años de su profesión como profesora de parvulario. El segundo de ellos, en realidad el tercero (debido al fallecimiento del anterior), es mi tío Juan. Sus estudios de medicina en la especialidad de microbiología le han llevado al final de su carrera a pertenecer a la Real Academia de Medicina en España y la Real Academia de medicina en Méjico. Juan del Rey actualmente catedrático emérito de medicina en microbiología, ha ejercido a lo largo de toda su carrera la labor docente en la Universidad. En los últimos años en la Universidad Autónoma de Madrid. María (María de los Ángeles), la menor de los hermanos, mi madre, ejerció en los últimos años de su carrera profesional de maestra en centros escolares públicos de Educación Especial. Durante su infancia una mente imaginativa y sensible, diríamos que casi literata no acabó de encontrar cauce como tal en el contexto familiar y educativo propio de una España en los años 30. No era difícil que en aquella época una niña de alma volátil, fantasiosa y evocadora corriera un serio riesgo de ser tildada cuanto menos de distraída y confusa.



Figura 5: El abuelo Delfín con sus alumnos, año 1933 Pozoblanco (Córdoba).

Fuente: Fotógrafo Pozoblanco.

La segunda niña de la segunda fila comenzando por la izquierda y vestida de blanco, mi madre. El primer niño comenzando por la izquierda en la primera fila, mi tío Juan. Y la primera de la tercera fila comenzando por la izquierda, mi tía Manolita. En el centro, mi abuelo Delfín, el maestro.

Mi otro abuelo se llamaba José, el abuelo Pepe, nacido en San Fernando (Cádiz), casado con Carmen hija de un almirante de marina cuya mujer falleció cuando esta apenas tenía dos años. El abuelo Pepe ejerció de jefe de máquinas en barcos, y era de todos conocida la labor docente de su padre (oriundo de Teruel), en los astilleros de Cádiz. La mujer de este, mi bisabuela, también fue maestra, en Benamahoma.

Carmen y Pepe (mis abuelos) tuvieron tres hijos. Emilio y Pepe, gemelos, y mi tía Carmen. Emilio Alegre, mi padre, junto con su hermano estudió la carrera de marino. Ejerció de marino mercante como capitán y se casó con la pequeña de la anterior familia, María Ángeles.

Tras esta escueta síntesis en lo que al ejercicio profesional se refiere de la más inmediata generación de mi árbol genealógico, no es difícil encontrar la docencia como elemento integrante y fundamental de ambas ramas.

Se podría decir que tanto las humanidades como las ciencias ejercieron su sincronía de posibilidades. En mi caso, a través de mi vocación haciendo sus primeras apariciones en el ámbito de la Filosofía, el Arte y la Educación, en el caso de mi hermano, tres años mayor que yo, a través de las ciencias. Estudió Farmacia llevándole a ejercer como tal en distintas áreas de la medicina preventiva y hospitalaria.

Leí una vez que el marino tiene una mirada con perspectiva, dotada para captar la imagen en su relación íntima con el espacio. No es de extrañar que la mirada fotográfica a la que ha de habituarse y la exposición al paisaje diáfano al que se ve abocado quiéralo o no por su profesión ejerzan en el navegante un influjo hacía lo estético al menos y no es poco, hacia el espacio lejano, una inclinación al infinito.

Los dos marinos más inmediatos de mi familia mi tío Pepe y mi padre Emilio pronto encontraron en la pintura una de sus mayores aficiones.

En Madrid, en la casa donde viví con mis padres, mi hermano y mi tía (la cual vivía en el mismo edificio) no eran pocas las ocasiones en las que a la vez que oía mencionar a mi madre o mi tía cualquier anécdota de un claustro durante la cena, podía asomarme a observar con curiosidad el nuevo paisaje, la nueva perspectiva que el próximo cuadro de mi padre ya se animaba a desvelar a través de las líneas y colores plasmados en el lienzo. Lo que en principio eran marinas se comenzaron a convertir más asiduamente en caminos, bosques, senderos rodeados de vegetación, de una naturaleza acompañante y silenciosa y sin embargo enormemente elocuente a la vez.



Figura 6: Marina

Fuente: Emilio Alegre. Óleo sobre lienzo.



Figura 7: Paisaje

Fuente: Emilio Alegre. Óleo sobre lienzo.

La elaboración de cuadros de motivos relacionados con el mar fue más propia del tiempo en el que mi padre ejerció su profesión de Marino mercante estando embarcado. Los cuadros que realizó posteriormente, años 80 y principios de los 90, comenzaron a mostrar más asiduamente motivos de caminos, bosques, senderos rodeados de vegetación, de una naturaleza acompañante y silenciosa.

A los doce años la portada de un libro sobre Gandhi (1978) titulado *Gandhi y la no violencia* fue motivo de la realización a conciencia de mi primer retrato. O mejor dicho de mis primeros retratos puesto que del mismo modo procedí en cuestión de un par de días con la imagen del por aquel entonces famoso investigador secreto Mike Hummer. Personaje de ficción cuyas andanzas y pesquisas se retransmitían en una serie que por aquel entonces alcanzó éxito televisivo.

Ahora en la actualidad reparo en que se trataba de dos personajes antagónicos. El uno real, al menos de carne y hueso, y el otro de ficción. El uno amante de la paz y el otro representante del arquetipo de hombre duro, penetrado y forjado en la violencia. La contemplación de la fotografía de ambos rostros motivó el coger un lápiz de manera espontánea con el profundo deseo de traspasar a través de las líneas y las sombras el semblante de cada uno de ellos. Experimenté a conciencia el placer de la línea sobre el papel blanco anunciando sus posibilidades de creación y comunicación en las coordenadas de un lenguaje plástico que se anunciaba eximido de barreras y condicionantes.

3.1.2. LA BÚSQUEDA

Poco tiempo más tarde con dieciocho años recuerdo que definitivamente tras leer “Siddhartha”, de Herman Hesse (2003), cristalizó en mí la idea de que lo mejor era renunciar a todo engaño de la percepción y descondicionarse, hacerse budista. Demasiado tímida o/y demasiado condicionada por el contexto familiar para hacer un movimiento radical, pensé entonces que lo mejor era dejarse llevar por ese deseo de búsqueda vinculándolo a un fin social; ya que el deseo, pensé, al fin y al cabo por mucho que intentara neutralizarlo a través de las enseñanzas de buda, era ineludible. Me inscribí en Cruz Roja Juventud. Sin duda lo social estaría latente en la búsqueda de mi profesión y al llegar la hora de elegir, tres carreras llamaban a la puerta: Filosofía, Pedagogía y Bellas Artes. Opté por la de más en principio directa aplicación social, la Pedagogía, a sabiendas que la elección única de una de ellas en ningún caso iba a desvincular la conexión profunda que con las otras dos se daba en mi interior.

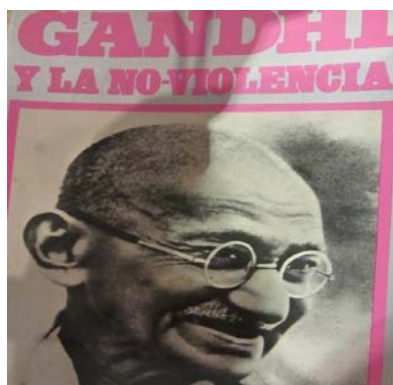


Figura 8: Gandhi

Fuente: Fotografía portada del libro Gandhi y la no violencia de Suzanne Lasserre

Entre las coordenadas que comandan mi itinerario de vida profesional y sin duda personal palpitaba con gran intensidad el desvelar al menos para mí misma la gran pregunta sobre la existencia de Dios. La irrupción de la fe, el regalo, vino en mi caso tras un largo y esforzado periplo mental.

No pocas veces se caracterizó por confrontar afanosamente la inquietud de resolver lo que por aquel entonces adquirió la incomodidad del dilema con lecturas, charlas, encuentros y más que conversaciones casi entrevistas a distintas personas. La mayoría de las veces se trataba de personas pertenecientes a movimientos religiosos (numerarias, sacerdotes...) con los que con denodado afán conversaba. Con frecuencia, a los razonamientos, a las argumentaciones que me ofrecían y que yo inquiría y reconstruía las hacía girar en mi interior, sin hallar, por más vueltas que le diera, el punto de inflexión en el que alcanzar la certeza del ser o no ser de la existencia de Dios. Rendida al esfuerzo racional por el que no me era posible alcanzar una respuesta plena, satisfactoria en cuanto a su certidumbre, opté por doblegar la primacía del intelecto, tras vislumbrar que en mi intención de saber ya no cabía otro movimiento, otra opción para la búsqueda.

Doblegar ese ego racional, por otra parte ese deseo de saber, a la mera confianza exigía la participación de la voluntad. Implicaba una participación de lo volitivo como sustrato del corazón que atiende al deseo ya no solo en sí mismo y para sí mismo sino desde sí mismo. Se constituía así un punto de despegue único para poder si no alcanzar si al menos percibir, dirigir la mirada hacia lo Otro, hacia aquello que de estar coexistiría a su vez fuera del sí mismo. Solo cabía “confiar” o “no confiar” y literalmente “tirarse” o “no tirarse” ante la nada de un plano irresoluble por las solas armas de la razón misma. Procedí asintiendo ante la nada como quien viera un todo. De manera inmediata, instantánea, me llegó de golpe la respuesta. Una respuesta que incluyó la mente, la razón, pero más allá de la misma; de manera corporeizante, impregnante, plena. En esta ocasión se trataba de una respuesta que se convertía en certeza y como tal invadía todos los planos del ser: la mente, la emoción, el cuerpo y el alma. Automáticamente me dije como quién obtiene un Eureka “ya sé lo que es la fe”. Nada más lejos del “quiero creer que creo” unamuniano.⁸

Apareció la fe en forma de Don con sus alas impregnando al fin mi minúscula percepción racional y otorgándome una inmensa y placentera sensación de certeza y paz.

8 Hacemos referencia aquí a las disquisiciones que forman parte y eje central del pensamiento y desarrollo de la novela de Unamuno (1988) *San Manuel Bueno, mártir*.

Me dije “ya sé lo que es la fe” pero no me dije ya sé qué es Dios, quién es, cómo es, qué quiere...En aquel entonces y aún hoy con toda fe en su existencia no era capaz apenas de vislumbrarlo empañada como estaba por rellenos artificiosos, prejuicios y condicionantes de toda clase, mundanos y piadosos. Es en este sentido que la búsqueda, el estudio, la indagación (igualmente en lo que atañe a esta tesis) se vuelve un desvelar que en su núcleo implica despojarse de todo aquello que obtura el entendimiento. Así, procuramos proceder en el recorrido que implica el presente estudio.

¿A dónde te escondiste?

Verdaderamente tú eres Dios escondido. De donde es de notar que, por grandes comunicaciones y presencias, y altas y subidas noticias de Dios que un alma en esta vida tenga, no es aquello esencialmente Dios, ni tiene que ver con él, porque todavía, a la verdad, le esta al alma escondido, y por eso siempre le conviene al alma sobre todas esas grandezas tenerle por escondido y buscarle escondido, diciendo: ¿A dónde te escondiste? Porque ni la alta comunicación ni presencia sensible es cierto testimonio de su graciosa presencia, ni la sequedad y carencia de todo eso en el alma lo es de su ausencia en ella. Por lo cual el profeta Job (9,11) dice: Si viniere a mí no lo veré, y si se fuere no lo entenderé (San Juan de la Cruz, 2000, p. 704)

3.1.3. EL TIEMPO

Los datos anteriormente apuntados de mi familia en cuanto tales no dejan de ser datos como los que se pueden ofrecer de cualquier otra. La información que verdaderamente dimensiona los datos señalados en relación con la investigación que presento es la que explica, la que trata de dar cuenta de la identidad que concibo con respecto a la misma. A partir de aquí atendemos a un material de significación profunda cuyo componente sino principal, si esencial, procede del inconsciente.

Hemos de localizar que esta parte procede más de la personal significación que le otorgo, de esa parte subjetiva que no adolece por tanto de un componente y sustrato inconsciente personal y colectivo que también forma parte esencial del texto y por el cual se entreteje y tiene lugar el recorrido vocacional que constituye el soporte de esta tesis.

Un rastreo por la subjetividad a través de la cual emerge la capacidad de reconocimiento de aspectos latentes del árbol genealógico bien puede tener lugar a través de la amplificación de imágenes oníricas. Si bien se tornan en atribuciones inaprensibles, no cuantificables, indemostrables, no por ello prescindibles, pues conforman en la encrucijada con los mismos acontecimientos, significantes esenciales para la confección del relato vital.



Figura 9: *Mar Rojo*. Cartulina, cera roja.

Coloreando en la clase de párvulos con la cera roja la lámina que nos había entregado la profesora. Estaba pintando el mar.
Imagen onírica-escena de infancia.

Al “relato onírico” le sucede el “relato simbólico” que concluye en pregunta evocativa.

Relato onírico:

Me encuentro coloreando en la clase de párvulos con la cera roja la lámina que nos había entregado la profesora. Estaba pintando el mar. Experimenté una gran sorpresa cuando de repente advertí que lo que veía y sabía ser azul era rojo, completamente rojo. Un rojo intenso, profundo, penetrante había ocupado la lámina en la que yo con persistencia me había afanado en dibujar el mar. Allí me encontré sorprendida conmigo misma (¿de dónde procedía ese color?) en esa clase entre mis compañeras atareadas también por realizar y terminar sus dibujos. Apenas llegaríamos a los cinco años de edad”.

Relato simbólico:

¿Cómo atravesar las aguas del Mar Rojo?

A la complejidad del ser le acompaña la simplicidad del tiempo. El ser es enormemente complejo y su tiempo pasa veloz con una simplicidad pasmosa resolviéndolo todo en el acto de la vida a quien hay que entregarle (si no la definición de lo que uno cree que es, cree que va siendo y cree que será) el juicio. Y así los hechos se sucedieron como no podría ser de otra manera en la línea del espacio tiempo al que estamos abocados, concretándose en lo que a la etapa de formación en la carrera se refiere en la obtención del título en la licenciatura de Filosofía y Ciencias de la Educación, ejerciendo finalmente en la Orientación escolar en la que llevo embarcada diecisiete años con la satisfacción, hasta el momento, de sentirme ubicada profesionalmente en un lugar de profunda vocación y realización profesional.

La trascendencia de los fundamentos que constituyen la orientación escolar lejos de alejarme de la Filosofía me dirige al afán de la búsqueda y sus significantes, conduciéndome a un espacio de confrontación con la acción docente que en su complejidad y misterio aúna lo artístico y el sentido religare. En el libro de Eliade (1994) *Lo sagrado y lo profano*, se puede leer, en referencia al sentido del tiempo en Hegel, que:

Una existencia “abierta” hacia el Mundo no es una existencia inconsciente, sepultada en la Naturaleza. La “abertura” hacia el mundo hace al hombre religioso capaz de conocerse al conocer el Mundo, y este conocimiento le es preciso por ser “religioso”, por referirse al Ser (p. 141).

Así en lo que compete al recorrido vital en el que entraña esta tesis los componentes esenciales de las humanidades se encierran en un **latido pedagógico** que se conforma en madre de esta historia, en madre de esta investigación.

3.2. APROXIMACIÓN A LOS DIARIOS DE CAMPO

En el centro de todo relato, de todo gran relato, está lo
incomprensible, lo real (Requena, 2014, p. 40)

Se ofrece a continuación una pequeña muestra del contexto en el que se enmarca esta investigación exponiendo, desvelando, las coordenadas más singulares insertas en el mismo a través de las cuales lo percibimos y lo comprendemos. Aparece así un relato, relato breve, descriptivo. Relato que a modo de muestra de una parte de la actividad educativa en la que se mueve el orientador escolar, y en el caso que me compete investigadora, refleja parte de las **convergencias intersubjetivas** que se dan en el mismo. Se describen situaciones en las que lo relacional y humano gravita formando la encrucijada que acontece día a día en diversidad del suceder vivencial poniendo en juego la posición y el estado de los miembros que conforman la comunidad educativa en nuestras escuelas.

El relato, los relatos que se presentan acerca del contexto educativo donde se mueve nuestro campo de investigación-acción tratan de reflejar la reflexión intersubjetiva, intrasubjetiva y trascendental que conlleva la propia mirada puesta al servicio de la investigación educativa y que se cierne sobre el mundo relacional propio de la escuela.

Nos disponemos a analizar ese contexto, incluyendo fundamentalmente la lectura de lo que acontece (como veremos a continuación en una breve muestra introductoria en el Diario de campo) entendiéndolo conferido como texto. **El contexto se percibe como texto a descifrar.** Los patrones hallados aunque irreductibles nos mostrarán las coordenadas, los interpretantes, fundamentales de carácter simbólico, en tanto acción significativa, que desde su naturaleza ontológica se desprenden del texto-contexto. Beuchot (2014) señala acerca del interpretante nombrando a Pierce lo siguiente:

El interpretante, dice Pierce, a veces es un concepto, a veces un acto, a veces un hábito. Cuando el interpretante es un hábito, esto es, cuando es un meta-interpretante que se ha quedado en nosotros y nos capacita para interpretar bien con frecuencia, entonces hemos encontrado la heurística de la hermenéutica...impregnando de sutileza y adecuación las interpretaciones que hagamos (p. 113).

Resulta esclarecedor como Rodríguez (1998) al respecto también nombra a Pierce de tal manera que de nuevo apreciamos la relevancia de subrayar la significación que se establece en la relación que el signo establece con su objeto para un intérprete: Para Pierce, un signo no es algo que tenga un significado en sí, sino que depende de la relación que dicho signo establece con su objeto para un intérprete (p. 110).

Por otra parte para esclarecer nuestro proceso de investigación en cuanto a la concepción del contexto se refiere resulta conveniente señalar a Gobantes (2014), puesto que en el prefacio de su libro *El texto y el abismo Diálogos con González Requena* escribe acerca de la elaboración de este pensador contemporáneo referido al momento que pasa de la deconstrucción a la reconstrucción: Es el momento en el que deja de creer que analizar un texto consiste en desvelar la ideología que contiene y comienza a preguntar a los textos por la experiencia subjetiva que ha cristalizado en ellos (p. 13)

Contamos en nuestro proyecto de investigación, en nuestra tesis con la experiencia contextual, concebida como símbolo en tanto que entraña en su conflictividad intersubjetiva e intrasubjetiva problemas que nos invitan a esclarecer el escenario en el que nos movemos. El **factor humano y subjetivo** que anida en los mismos. A esclarecer el componente de real que lo determina para el sujeto.

Pongamos por caso introductorio una Nota de Campo a partir de la cual se puede apreciar experiencia intrasubjetiva. A partir de la nota de campo confeccionamos una **narrativa indagadora** que confiere al contexto experiencial reflejado tanto en la Nota de Campo como en Relato de Campo la condición de texto a descifrar, a través del cual dejarnos interpelar.

Nota de campo: Una adolescente se dice así misma.

-” Estoy toda escrita de la interrogación que forma mi cuerpo”

Relato de campo: El hecho que tiene lugar y destacamos en nota de campo acontece mientras la protagonista (en este caso la propia investigadora) presencia una puesta en escena performativa en un café de Madrid donde el grupo de artistas se desliza por el escenario vestidos con túnicas en las que se dibuja una interrogación Se mueven a través de las mesas y el escenario dando expresión corporal a la razón poética de la existencia.

Clave de campo: cuerpo y corporalidad

Reflexiones de Investigación, desarrollo de diario de campo:

Cuerpo y corporalidad

En la adolescente emerge esta afirmación en la intimidad de su universo personal. Y nos cuestionamos ¿Qué es más real, su cuerpo físico o su experiencia subjetiva del mismo (**su cuerpo experiencial**)? Desde su experiencia subjetiva como parte esencial de su realidad se vivencian los componentes de la psique asentando su experiencia desde su personal subjetividad. Sus acciones, sus decisiones, por tanto, tendrán un componente fundamental vinculado a ello.

Del mismo modo el contexto será comprendido como cuerpo experiencial, como campo de acción intersubjetivo, intrasubjetivo y trascendental donde pondremos el foco de nuestra investigación. Dialogaremos entonces con lo simbólico que se desprende del mismo, con aquello que va más allá de lo literal, de lo factual, de lo explícito. Dialogaremos con la función simbólica que a su vez lo origina y opera en él. La función simbólica no deja de albergar en su origen una **interrogación constante**.

Hernández (2008) señala acerca de la investigación basada en las artes reflexionando sobre propuestas para repensar la investigación en educación:

En la investigación performativa hay una preocupación por el texto, la escritura, el testimonio, la corporeización del sujeto que narra, y la implicación de los lectores, visualizadores o público en la experiencia de configuración de significado, en el escenario performativo. La escritura se transforma así en un recurso a través del cual se crea o recrea experiencia en la que el cuerpo se encuentra inserto y en su relación con otros (p. 105)

3.2.1. Notas de campo

Exponemos a continuación a modo de breve introducción contextual, ahora derivada del ámbito escolar, un ejemplo extraído de situaciones escolares y de los Informes Psicopedagógicos. Tanto los diarios de campo como los Informes Psicopedagógicos recogen en su proceso de elaboración **la narración** por lo que se explica y se comprende la orientación para una determinada situación escolar que entraña una encrucijada, que entraña la concepción que tenemos de las dificultades de aprendizaje, cuando no de los trastornos del desarrollo.

De cara a enmarcar el contexto escolar (nuestra mirada sobre el acontecer en la escuela) sobre el que ponemos foco en una metodología de investigación y estudio iremos, como veremos a lo largo del desarrollo de la tesis, estructurando un **Diario de campo**, del mismo modo que hemos anticipado en el ejemplo anterior a través de tres apartados que corresponden a un mismo episodio:

- Nota de campo.
- Relato de campo.
- Clave de campo.
- Reflexiones de investigación.

La **Nota de campo** recogerá aquella parte de la escena en la que se ha detenido nuestra mirada, que se describe posteriormente de manera más extensa en el **Relato de campo**. En la **Clave de campo** llevados por la indagación apuntamos el cuestionamiento que convertiremos en título del posterior desarrollo y elaboración del apartado **Reflexiones de Investigación** en su fase de indagación y contraste reflexivo.

Exponemos a continuación una breve muestra a modo de introducción de lo que posteriormente se desarrollará de forma más extensa y completa en el apartado de la tesis referido a Diario de campo.

Nota de campo	Relato de campo	Clave de campo
Mis padres me dicen, “que esté en la realidad, que esté en la realidad “.	Durante el transcurso del proceso de valoración psicopedagógica Natalia de manera espontánea me comenta: -mis padres me dicen, “que esté en la realidad, que esté en la realidad”	Natalia una niña en las nubes. ¿Fuera de lugar?

3.2.2. Análisis interpretativo

*Natalia, una niña en las nubes. ¿Fuera de lugar?

Natalia es una alumna de 6º curso de educación primaria escolarizada en un centro concertado de atención preferente de alumnado con trastornos de espectro autista. Procedemos a revisar, orientadora y trabajadora social pertenecientes al equipo de orientación educativa y psicopedagógica que atiende a ese centro, en colaboración con la orientadora adscrita al mismo, el Informe Psicopedagógico al estar escolarizada la alumna en 6º de educación primaria, final de etapa. Nos encontramos a una alumna que había sido evaluada anteriormente (en 2º de educación primaria) por este mismo equipo de orientación determinando en la niña un diagnóstico de trastorno de espectro autista. Llevamos a cabo la revisión prescriptiva de su Informe Psicopedagógico, de cara a orientar su paso a la etapa de secundaria, tanto en lo referido a las condiciones más oportunas para su escolarización como en lo referido a aspectos familiares y personales que pudieran ser susceptibles de un asesoramiento psicopedagógico. Durante el transcurso del proceso de evaluación psicopedagógica llevado a cabo en el propio centro escolar, Natalia de manera espontánea me comenta:

Mis padres me dicen, “que esté en la realidad, que esté en la realidad “. Me lo comenta sin mirarme a los ojos mientras pasa las hojas de un cuaderno y me cuenta los deberes que le han mandado en Matemáticas. Lo hace como quién relata una frase aprendida en una película y que relata de carrerilla, casi de manera automática.

“...No me había equivocado cuando pensé que Floriane sabía, con ese saber, como dice Lacan, que no supone ningún conocimiento.” (Cordie, 1994, p.80).

¿En qué parte nos situamos verdaderamente fuera de lugar, nosotros los adultos que rodeamos a los niños y niñas?, ¿y si de manera habitual asentado en nuestras inercias y patrones de comportamiento adulto invertimos el sentido de los términos realidad y ficción, obviando el de símbolo?

¿Al percatarnos de ello no veríamos en esta alumna antes un síntoma que un déficit?⁹ ¿No seríamos capaces antes bien de ver nuestro propio síntoma?

En la mirada hacia los trastornos que desde los servicios de orientación escolar dictaminamos en los alumnos, en la observancia de los indicadores que los conforman concebiríamos un síntoma del que podemos aprender en gran parte a pensar y a concebir la realidad. “El filósofo, pretende más que ningún otro pensador, penetrar hasta el último fondo de la realidad misma de las cosas” (García Morente, 2015, p. 47)

3.3. APROXIMACIÓN A LOS INFORMES PSICOPEDAGÓGICOS

El Informe Psicopedagógico constituirá otra herramienta de trabajo, otro texto, del que extraeremos unidades muestrales de la tesis. La Evaluación Psicopedagógica que lo sustenta llegará a constituirse como soporte de la misma. A la concepción de la evaluación psicopedagógica como medio para “el estudio de todos aquellos elementos que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje se ha de posibilitar la introducción de cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin de obtener los niveles más altos de desarrollo personal y social” (Bisquerra, 2011, p. 302).

La experiencia laboral de la orientación escolar en escuelas de educación infantil y primaria sobre la que se centra esta investigación se articula hoy en día en gran medida en los procesos de Evaluación Psicopedagógica. En el mismo *Manual sobre Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica* del que hemos recogido la definición de Evaluación Psicopedagógica se amplía la concepción inicial de la misma a través de nuevas aportaciones dadas por distintos autores. Éstas nos acercan progresivamente a una mayor perspectiva de las mismas. Nos acercan hacia la relevancia de atender la significación de los contextos educativos e institucionales en los que se maneja el alumnado.

9...se trata de profesionales de distintas disciplinas -psicopedagogos, psicólogos en su mayoría-que ingresan a los ámbitos escolares tomando a su cargo un mandato que se esconde en los recovecos de una sintaxis despojada de enunciación: que estos niños puedan y puedan igual que el resto, o en todo caso, si no pueden, que no se note tanto. [...] Ya sea que esta demanda se exprese de manera más o menos explícita o absolutamente inconsciente, el integrador suele ser llamado para saturar, hacer desaparecer, borrar la dimensión de la imposibilidad que estos niños hacen manifiesta (Kiel, 2012, p. 92).

“(Bassedas (1991:49): “Entendemos por evaluación psicopedagógica un proceso en el que se analiza la situación del alumnado con dificultades en el marco de la escuela, del aula y de la familia, a fin de proporcionar a los maestros y los padres orientaciones e instrumentos que permitan modificar el conflicto manifestado”. Para Brueckner y Bond (1965) el diagnóstico en educación debería perseguir los siguientes objetivos:

- Comprobar y valorar el progreso del alumnado hacia las metas educativas establecidas.
- Identificar los factores de la situación de enseñanza y aprendizaje que puedan interferir en el óptimo desarrollo individual de los escolares.
- Adaptar las características de la situación de enseñanza-aprendizaje a las necesidades y características del discente para asegurar su desarrollo continuado y positivo” (Bisquerra, 2011, p. 303).

Nos vamos adentrando en la importancia de analizar el contexto y de observar las dificultades que presenta el alumnado a la luz de la adquisición de conciencia de las características del contexto social (familia, escuela) en el que se generan.

A cada Evaluación Psicopedagógica le corresponde un Informe Psicopedagógico donde se recoge los resultados de las distintas Técnicas de Evaluación Psicopedagógicas aplicadas y la significación que se les ha otorgado a los resultados obtenidos en los mismos. La concepción que se tenga sobre el sentido y uso de las distintas técnicas, dará lugar a una u otra forma de interpretarlas, a una u otra forma de explicarnos la interacción de los procesos de enseñanza - aprendizaje a la luz de los resultados obtenidos y a su vez sobre la forma de comunicarlos.

La realización de la Evaluación Psicopedagógica a través de estas técnicas nos remite, como acabamos de señalar, a un Informe Psicopedagógico en el marco de un documento que se concibe como científico y cuyos apartados mostramos en el ANEXO II.

3.3.1. Texto informe psicopedagógico

Descripción de su desarrollo/Desarrollo biológico, cognitivo, motor y comunicativo-lingüístico

A Gabriel lo podemos describir como un alumno de gran percepción sensorial, el cual no responde a un uso funcional del lenguaje oral correspondiente a su edad. Se podría decir que la vivencia que tiene de su cuerpo le comunica con el mundo en un goce en el que no media la palabra como medio de apropiación del mismo. Parece que las palabras, de entrada, lejos de ayudarlo en muchas ocasiones le invaden, no se hace con ellas, es como si se tratara de objetos que irrumpen, que se arrojan a su universo personal. Más allá de lo acontecido en su comportamiento como rechazo a las mismas, encontramos su enorme sensibilidad hacia su sonido, resultando significativo la dificultad de apropiarse y manejarse con su componente semántico a la vez que manifiesta en lenguas extranjeras su gran capacidad para apropiarse y hacer uso de su componente fonológico.



Figura 10: Dibujo libre de Gabriel (5 años), educación infantil

Dibujo de Gabriel. 5 años realizado durante la Evaluación Psicopedagógica llevada a cabo en seguimiento final de etapa de educación infantil. Alumno diagnosticado con trastorno de espectro autista.

Entre las distintas técnicas y pruebas psicopedagógicas aplicadas para su valoración psicopedagógica se encuentran las siguientes:

- SCQ- Cuestionario de comunicación social.¹⁰
- ADOS- Escala de observación para el diagnóstico de autismo.¹¹
- MSCA- Escala McCarthy de Aptitudes y psicomotricidad para niños.¹²
- Observación aula y patio.
- Entrevista socio-familiar con los padres del alumno.
- Coordinación y datos aportados por tutora, equipo docente, equipo de apoyo, integrado por profesora especialista en Pedagogía Terapéutica, profesora Técnico de Integración Social) y orientadora perteneciente a la plantilla del centro escolar en el que se encuentra escolarizado.

10 Cuestionario de comunicación social a través del cual se evalúan los trastornos de autismo mediante observación de la conducta del niño. Se obtiene una puntuación total y tres posibles puntuaciones adicionales (Problemas de interacción social, Dificultades de comunicación y Conducta restringida, repetitiva y estereotipada). Manual (2005) Forma A: toda la vida. Forma B: situación actual.

11 Esta prueba tiene como finalidad la evaluación y diagnóstico del autismo y de los trastornos generalizados del desarrollo en personas de diversas edades y niveles de desarrollo y de lenguaje.

12 Tal y como reseña en el prólogo del Manual, De la Cruz, (1996):

La autora de las Escalas McCarthy de Aptitud y Psicomotricidad para niños consideraba que era posible evaluar y apreciar las diferencias entre ciertos aspectos aptitudinales en niños de corta edad y dedicó muchas horas al estudio de este tema y al diseño de un instrumento que permitiese llevar a cabo esta evaluación de una forma asequible y fiable. Según su propio comentario, incluido en el primer Manual, “la publicación de la Escala constituyó la culminación de sus trabajos en Psicología evolutiva y evaluación de aptitudes” A lo largo de los años transcurridos desde la publicación de las Escalas McCarthy en nuestro país hemos podido comprobar que constituyen un instrumento muy apreciado y utilizado por los profesionales españoles tanto del ámbito clínico como escolar (p. 4)

Le propongo dibujar un niño a Gabriel, para observar, siguiendo los indicadores fundamentalmente del Test de la Figura Humana de Goodenough¹³, aquellos otros aspectos del ámbito socio-emocional reflejados en el dibujo y que se suman a la observación y resultados hallados en la aplicación de las técnicas y pruebas señaladas durante el proceso de evaluación psicopedagógica.

3.3.2. Reflexiones sobre la investigación en la evaluación psicopedagógica

¿No nos anuncia acaso a los adultos, desde una lectura simbólica esta dificultad de Gabriel para hacerse con lo semántico la importancia de recuperar la función, la esencia de la palabra? De lo que se podría traducir como una carencia, un déficit se evidencia síntoma. Se evidencia un modo de hacerse con el mundo en el que se encuentra. Un mundo que por otra parte no está exento de sus propios síntomas y disfunciones como pudiera ser el uso intrascendente de la palabra ante los que estos niños son altamente sensibles hasta el punto de desvincularse de ella. Gabriel aprende poco a poco a comunicar a través de un vínculo y afecto que va estableciendo para el cual tiene gran sensibilidad pero que tiende a manifestar a través de una forma que difiere del uso común de los niños no llamados autistas. Se podría considerar (sin hacerlo de manera categórica y cerrada) la multitud de líneas, de filamentos trazados por Gabriel en su dibujo, como indicadores de su gran potencial para percibir los elementos más sutiles del clima comunicativo y sensorial. Los contemplamos en este sentido y a la luz del análisis y triangulación de todos los demás resultados obtenidos en el proceso que ha requerido la realización de la evaluación psicopedagógica como posibles indicadores gráficos simbólicos del enigma y potencialidad que contiene su alteración comportamental. El gran potencial de Gabriel para percibir los elementos sensoriales más sutiles del clima comunicativo es un aspecto concluyente de todo el proceso que ha requerido la realización de su evaluación psicopedagógica, componentes apenas perceptibles del contexto relacional sobre los que el mundo adulto ha de tomar conciencia.

Pasamos a continuación tras la introducción expuesta a lo que constituirá propiamente el marco teórico de la tesis, así como el posterior desarrollo de la misma.

13 En el libro referido a este test Harris (1982) señala: Un nuevo examen de los estudios demostrará que los dibujos de los niños pequeños reflejan diversas modalidades perceptivas, táctiles y kinestésicas además de visuales. (p.23) Shilder consideraba los dibujos como equivalentes al material de los sueños para reflejar el inconsciente. (p.57)

CAPÍTULO IV

MARCO TEÓRICO

4. MARCO TEÓRICO

Es preferible ser un hombre de paradojas a seguir siendo un hombre de prejuicios
(Rousseau)

Una vez expuesto el marco introductorio, partiendo de la hipótesis argumental comenzaré el marco teórico a partir de aquello que ha suscitado una de las mayores interpelaciones en el ámbito educativo, al constituirse en problema de corte epidémico en el tiempo actual.

Comenzaré por tanto por resituarnos en los trastornos de aprendizaje de carácter comunicativo y comportamental que hemos señalado y de los que partimos inicialmente para la indagación en esta investigación. Nos referimos a los trastornos de déficit de atención con hiperactividad y los trastornos de espectro autista. Las referencias a los mismos irán encaminadas a establecer un marco teórico orientado por la hipótesis que subyace a esta investigación: **la interpretación simbólica de los trastornos de mayor incidencia en nuestras escuelas (TDA-H y TEA) genera indicadores y estrategias orientativas para el desarrollo y enriquecimiento de la cultura escolar.**

A continuación, tras habernos acercado desde esta perspectiva a las teorías psicológicas que tratan de aproximarnos a la comprensión de la etología de dichos trastornos, abordaremos en un segundo apartado el concepto de perspectiva interpretativa y su aproximación a la interpretación simbólica en relación a los estudios precedentes en el ámbito socio-educativo. A partir de aquí nos situaremos en un tercer y último apartado, referido, de manera directa, a la institución escolar. Nos aproximaremos al concepto de conciencia aplicado al ámbito educativo, a través de lo que se entiende por cultura escolar. Abordaremos para ello las concepciones que han dado lugar al concepto de escuela inclusiva así como el de Comunidades de aprendizaje. No dejaremos de aludir en este mismo apartado a experiencias pedagógicas como exponentes teórico-prácticos referenciales en el seguimiento de aspectos claves de la cultura institucional.

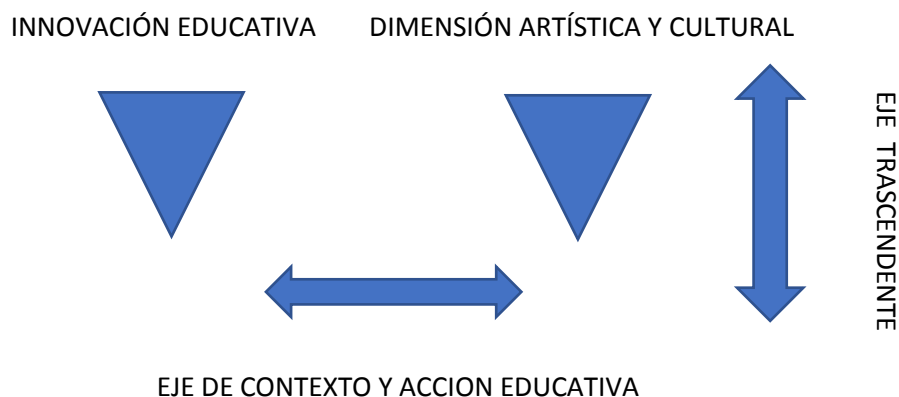
Cada uno de estos apartados (4.1. trastorno de espectro autista y trastorno de déficit de atención con hiperactividad, 4.2. Perspectiva interpretativa-acción de simbolizar y 4.3. Cultura escolar), se contemplarán bajo la perspectiva de los vértices de investigación señalados anteriormente: Innovación educativa- Regeneración educativa y Dimensión artística y cultural como referente de la investigación y diseño educativo.

Ambos se sustentarán en la búsqueda y ampliación de conciencia pedagógica, con el objetivo de mantener una vinculación con “el saber”, que intentará no sucumbir a actitudes reduccionistas, exclusivistas o impositivas.

Nuestra visión de la realidad puede estar falseada, contaminada o distorsionada por el reduccionismo, el exclusivismo y el fanatismo o imposición, correspondientes a tres actitudes negativas: la degradación intelectual, que corresponde al reduccionismo; la degradación moralizante, que tiende al exclusivismo; la degradación sicologizante, que termina en el fanatismo (Rielo, 2012, p. 99).

Estos referentes internos de la investigación se abren, en su progresión y origen, a un espacio infinito donde la delimitación del conocimiento no obedece a espacios diferenciados más que en nuestra propia concepción y uso del lenguaje.

En cada apartado de estudio (Trastornos de Aprendizaje, Interpretación simbólica, Cultura escolar), trataremos de analizarlo, por tanto, a través del espacio de intersección que conforma el vértice de investigación. Podemos concebir así el espacio en el que nos movemos y que el vértice posibilita como aquel donde podemos girar nuestro pensamiento en múltiples posiciones, de tal manera que nutra nuestro pensamiento teórico a la vez que posibilite un recorrido de observación a su vez ascendente y descendente. Al plano de horizontalidad se le confiere la realidad espacio-temporal donde se lleva a cabo la acción del ámbito educativo en el que se desarrolla la investigación y el plano vertical se concibe como un recorrido reversible que conecta las raíces con la copa del árbol.



El cuerpo de la tesis así concebida desde su marco teórico se presenta, se constituye, como no puede ser de otra manera, en un presente educativo. Se presenta teniendo en cuenta una realidad y localización de acción educativa que dicta y contiene las claves de la investigación, pues en ella se encuentra, se localiza la fractura del problema que sustenta los puntos de ignición de la investigación.

4.1. TRANSTORNOS DE ESPECTRO AUTISTA, TRANSTORNOS DE DÉFICIT DE ATENCIÓN CON HIPERACTIVIDAD

En la actualidad, tanto el diagnóstico del trastorno de espectro autista como el del Déficit de Atención con Hiperactividad, se basan en la identificación de los síntomas que le son propios, de sus síntomas nucleares. A este respecto nos interesa señalar lo que con respecto al trastorno se afirma como definición en el DSM-IV-TR, la cuarta edición revisada del manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales de la asociación Estadounidense de Psiquiatría (desde abril 2013, sucedido por DSM-5):

el término “trastorno mental”, al igual que otros muchos términos en la medicina y en la ciencia, carece de una definición operacional consistente que englobe todas las posibilidades. [...] En este manual cada trastorno mental es conceptualizado como un síndrome o un patrón comportamental o psicológico de significación clínica [...]. Además, este síndrome o patrón no debe ser meramente una respuesta culturalmente aceptada a un acontecimiento particular (p.ej., la muerte de un ser querido). Cualquiera que sea su causa, debe considerarse como la manifestación individual de una disfunción comportamental, psicológica o biológica (p. XXI)

Los trastornos son una clasificación de categorías sintomáticas. En el recorrido que llevamos a cabo nos interesa hacer hincapié, como se ha señalado anteriormente, en las diversas teorías que tratan de explicar el origen de las manifestaciones comportamentales y comunicativas por las que se caracterizan el TEA y TDA-H. Se trata de profundizar y observar la sintomatología de estos trastornos, de cara a subrayar sus componentes, significantes esenciales que nos remiten a una posible **identificación cultural** de los mismos en las dinámicas relacionales y comportamentales del mundo adulto.

4.1.1. Trastornos de espectro autista

Resulta especialmente relevante cómo, a través del estudio de ciertos trastornos de aprendizaje que emergen con fuerza en la actualidad en nuestras aulas, encontramos un porcentaje considerable de alumnado que manifiesta sus síntomas en un trastorno cualitativo de la relación, alteraciones de la comunicación y el lenguaje y un repertorio restringido de intereses y conductas, manifestándose en una marcada inflexibilidad en el comportamiento. Nos estamos refiriendo en estos casos a los denominados **trastornos de espectro autista**. Como señalan López y García (2007), el comportamiento del niño autista es, en sí mismo, muy heterogéneo. Sin embargo, se describe, básicamente, desde la rigidez frente al cambio y por la presencia de ritualizaciones y estereotipias diversas (p. 122) Los comportamientos rituales y la obsesión por la invariabilidad del contexto que pueden manifestar se puede observar en ocasiones en el uso que hacen de algunos juegos:

Utilizan así el juguete como parte de sus rituales y repeticiones, no atendiendo a las formas o simbolismos para los que convencionalmente se han diseñado. Pueden, de este modo, poner en fila, y de manera obsesivamente repetida, un puzzle, una pieza de un juego u otro objeto cualquiera que les llama la atención (López y García, 2007, p. 122).

En el amplio entramado de esta afectación y su etología, encontramos teorías que tratan de explicar las significativas dificultades de estos alumnos para atribuir creencias, intenciones, actitudes a los demás y a sí mismos, es decir, las **dificultades para desprenderse de la acepción literal del lenguaje**.

A partir de los ochenta, se persigue una conceptualización del autismo que prioriza el introducirse en la comprensión profunda de las características psicológicas de las personas afectadas con dichos trastornos. Así mismo, sucede en la actualidad con los Trastornos por déficit de Atención con Hiperactividad. De hecho, una evaluación psicopedagógica, y por consiguiente un diagnóstico, que careciera de tal pretensión adolecería de uno de los pilares fundamentales para sustentar la intervención educativa.

En aras de alcanzar esa comprensión profunda se investiga en la actualidad, en una nueva dimensión de los trastornos, “el sentido de la acción” Riviere (1996), en el caso del denominado espectro autista. Los niños con esta afectación se caracterizan por la dificultad para encontrar el sentido a sus acciones y a la de los demás. Sus actos parecen no tener propósito definido, parece que persiste la dificultad para encadenar las acciones con un propósito final y para tener un proyecto de vida. Esta alteración parece estar relacionada con los “déficits en Coherencia central” Frith (1989) o capacidad para trabajar con globalidades más que con los elementos de que están compuestas, es decir, la capacidad para integrar la información a fin de obtener de ella ideas coherentes y con sentido, que está en profunda relación con la habilidad que poseemos para utilizar sólo la estimulación relevante en cada situación. Subyace pues el problema de la adecuación de las conductas a los distintos contextos. La dimensión de falta de sentido de la acción está ligada íntimamente a las dificultades de anticipación. A los alumnos con trastornos de aprendizaje derivados del espectro autista, por ejemplo, les cuesta mucho prever los acontecimientos en función de experiencias pasadas y presentes, por tanto, les resulta especialmente difícil trabajar con el futuro. Esta dificultad para trabajar con el futuro puede relacionarse con la tesis de Filloux (1994), según la cual muchos comportamientos típicamente autistas y específicos de los denominados trastornos de atención con hiperactividad se pueden explicar por la existencia de una alteración específica, relacionada con el funcionamiento de los lóbulos frontales. Acontecen los denominados déficit en funciones ejecutivas (Pennington y Ozonoff, 1996). Las funciones ejecutivas incluyen la planificación de conductas dirigidas a una meta concreta, organización, inhibición de respuestas inapropiadas y perseverativas, y flexibilidad. No sólo posibilitan regular la conducta en el presente, sino que también prepara a la persona en la elaboración de intervenciones posteriores mediante la auto-valoración de las posibles consecuencias derivadas de escoger uno u otro comportamiento. Dados estos rasgos, nos será fácil comprender cómo la alteración de la conducta entraña un desarrollo disarmónico de capacidades altamente significativo. El reflejo en el comportamiento desemboca en una alteración de la conducta.

En el lenguaje de los niños con trastorno de espectro autista, el significado está basado en experiencias personales concretas y privadas-no compartidas.

Considerando a su vez que las capacidades viso-espaciales parecen preservadas, el uso de material de tipo analógico, como los pictogramas, posibilitan como recurso de trabajo formas de expresión que abren posibilidades en la comunicación. Se entiende que estas vías de trabajo e intervención han de promover medios de expresión que a su vez se constituyan como funcionales y generalizables. Se tendrá en cuenta como vehículo de esa comunicación el soporte más adecuado al nivel del alumno: signos, imágenes y palabras. Todo aquello que en el alumno estimule el sentido del signo, su uso y función en relación a los demás en relación al fluir del pensamiento en el que el vínculo está presente. Considerando que las explicaciones verbales son en muchas ocasiones un factor añadido de confusión y estrés, se reducen así de entrada barreras comunicativas que están asociadas a un gran número de problemas de conducta, pretendiendo potenciar la funcionalidad y sentido de la misma.

Especialmente significativa en el intento de comprender las manifestaciones comportamentales es la explicación que se ha venido en denominar como Teoría de la mente. Se entiende por la capacidad de atribuir estados mentales (creencias, deseos, intenciones, pensamientos...) a uno mismo y a los demás, Astington (1988). Sin embargo mucho más reveladoras en aras de los datos que requiere el curso de esta investigación son las explicaciones que encontramos en los dos siguientes autores. Nos remiten a una **etiología de causa multifactorial que reside en la confluencia de múltiples factores donde la influencia del ambiente cultural ocupa un lugar relevante**. Kennepolh (1999) desde el campo de la neurobiología afirma como toda teoría sobre la comprensión de la mente, y también sobre la conducta, debe **contemplar las dinámicas interacciones entre los sistemas neurobiológicos y socioculturales, destacando la gran plasticidad y flexibilidad del cerebro**.

Hobson (1989) profundizó en este aspecto y, desarrollando las líneas del pensamiento de Kanner, abanderó la **Teoría Afectiva**. Hobson (1989) explica cómo la mayor parte de las alteraciones que definimos como cognitivas y lingüísticas, características de estos alumnos, pueden ser vistas como el reflejo de déficits que tienen una relación especialmente íntima con el **desarrollo afectivo y social**, y/o como **el reflejo de alteraciones en la capacidad social-dependiente de simbolizar**.

Trevarthen (1982) aporta que dicha alteración parece ser consecuencia de **un fallo primario en la conciencia de los cambios de relación hacia otras personas y sus sentimientos y en cómo cooperar con ellos a través de la comunicación**. Sin embargo, tal y como aduce Trevarthen (1982), no podemos esperar localizar un mecanismo simple en el cerebro para este trastorno funcional, **porque el conjunto del cerebro humano ha sido transformado en la evolución, por la educación, para poder desarrollar la capacidad de aprender culturalmente**.

4.1.2. Trastornos de déficit de atención con hiperactividad

...con datos entre manos, aproximadamente un 5% de los escolares presentarán sintomatología compatible con el TDA-H según la ciencia actual. Es decir, entre una o dos personas de nuestro grupo clase pueden encajar en ese diagnóstico, lo que supone un potente desafío tanto desde la evaluación como del propio tratamiento psicopedagógico (Pérez, 2016, p. 9).

Así mismo, el denominado Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad, al que nos hemos referido con anterioridad, es designado como un trastorno de origen neurobiológico que se puede designar como **de etiología multifactorial**. También es definido como una condición neuropsicológica compleja, cuyos síntomas más típicos son déficit de atención (periodos cortos de atención, frecuentes distracciones), impulsividad e hiperactividad motora y/o vocal. En numerosos ámbitos en relación a las bases, médicas del mismo se considera un trastorno del neurodesarrollo. [...] Factores ambientales y genéticos tienen un papel relevante en la fisiopatología de las alteraciones que conducen a los síntomas y la afectación funcional (Vidal, Matteis y Serrano, 2016, p. 35).

En la etología del trastorno se han contemplado condicionantes genéticos, ambientales, de maduración cerebral y problemas en el sistema dopaminérgico. Resulta muy relevante y especialmente vinculado a la génesis de esta tesis el aspecto que señala Ubieto (2014) en su libro *TDA-H hablar con el cuerpo*, cuando apunta la confusión que advierte entre las causas y las subcausas por ejemplo llevado al campo de los hallazgos en la neuroimagen y ante la dificultad de encontrar un locus genético determinado. “Ocurre con el poder seductor de las neuroimágenes que, ofreciendo explicaciones neurobiológicas de las actividades humanas, dan a entender más de lo que hay, como si éstas fueran razón y causa final” (Pérez-Álvarez, 2011) (en Ubieto, 2014, p. 38).

“De hecho, estas tesis parecen confundir la subsecuencia con la consecuencia, esto es, admitir que, por el hecho de que un acontecimiento se produzca detrás de otro, este último es su causa” (p. 38). De igual modo, este problema que apunta se podría llevar al campo de las anomalías advertidas en el campo del sistema dopaminérgico.¹⁴

La etiología multifactorial, la dificultad de encontrar una única causa y la evidencia de un abordaje en el que resulta imprescindible recurrir al ámbito socio-emocional del desarrollo nos ponen de relevancia la importancia de atender a la escucha de aspectos emocionales donde el lenguaje y la conciencia juegan un papel determinante.

Encontramos una repercusión directa de este trastorno en un factor de acción socio-comportamental y comunicativo, que deriva en grandes dificultades para planificar y reinventar la realidad en que nos desenvolvemos. “La impulsividad se manifiesta por irrupciones y respuestas precipitadas, pocas medidas o escasamente reflexionadas” (Cabanyes, 2016, p. 22). En relación a la atención resulta relevante como el aspecto más sintomático es el alto grado de distracción:

Los diferentes modelos explicativos (Artigas_Pallarés, 2009) de las dificultades en el manejo de la atención en el TDA-H confluyen en un déficit en la capacidad de controlar la atención en tres aspectos diferentes pero complementarios: 1 problemas en la selección de estímulos; 2 dificultades en la capacidad de concentración; y 3 excesiva flexibilidad en el foco de atención (p.21)

De este modo se concibe la flexibilidad aludida como una excesiva dispersión de la atención y se pone de manifiesto que las características de los estímulos son las que, fundamentalmente, condicionan hacia donde se dirige la atención (Cabanyes, 2016, p. 19).

14 “La dopamina es un neurotransmisor (una sustancia química que facilita la comunicación de los impulsos nerviosos) a través del cerebro) asociada, entre otras cosas, a la actividad motora, la motivación y la búsqueda de recompensa. Las personas con TDAH parecen tener niveles de dopamina más bajos en sus cerebros, lo que provoca una especie de hambre crónica de estimulación.” (Armstrong, 2012, p.44)

Tanto en el abordaje de este trastorno, así como en el TEA, aun tratándose de afectaciones distintas y enfoques de trabajo con el alumnado distintos, no deja de resultar un factor común en ambos la relevancia del campo afectivo en relación a la atención, la palabra y a su significación.

Está bien documentada la incapacidad de autorregulación emocional y cognitiva en las personas con TDA-H (Barkley, 2011). Una forma de conceptualizar el trastorno es como un déficit de los procesos de autorregulación que están estrechamente ligados a las funciones ejecutivas. Pues en la regulación emocional la persona tiene que ser consciente de la emoción que tiene y poder actuar abriendo un espacio de enfrentamiento (Pérez, 2016, p. 121).

Es interesante destacar junto a lo señalado anteriormente sobre la etiología que apunta a aspectos emocionales nada alejados de las Teorías Afectivas referenciadas en relación a las explicaciones sobre la etiología del TEA que como nos indica (Ubieto, 2014).

Pensar hoy la hiperactividad exige pensar el uso que hacemos del tiempo en nuestra vida. Los sociólogos Zygmunt Bauman o Richard Sennett nos han hecho una deconstrucción minuciosa, mostrando que el tiempo hiperactivo es un discurso que impregna el conjunto de nuestras vidas. De allí que ese signifiante, hiperactividad, nombre hoy muchas de nuestras dificultades (p. 13)

Es el momento de reparar que en el caso de este trastorno hay un aspecto que muestra con claridad que la afectación de los niños no está tan alejada de la sintomatología de los adultos puesto que en el actual manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales de la Asociación Estadounidense de Psiquiatría DSM-5 (2013) tenemos también “una versión adulta del TDA-H que incluye en su categoría el estrés como patología contemporánea de la prisa” (Ubieto, 2014, p. 16).

4.2. PERSPECTIVA INTERPRETATIVA. ACCIÓN DE SIMBOLIZAR

...estamos situando el significado en el centro de la preocupación psicológica, ya que el significado habita, toma forma, vive en y a través de los signos, de los sistemas de signos, y cualquier intento por comprender cómo se construye el pensamiento necesita una teoría del conocimiento cuyo eje es el significado (Rodríguez, 1998, p. 45).

Un marco teórico que intenta completar nuestro abordaje sobre la naturaleza y condición de estos trastornos del desarrollo de rasgos (como hemos señalado anteriormente) socio-comportamentales, implica concebir una visión íntegra del ser humano. Para ello debemos incluir una perspectiva de estudio interpretativa pues más allá de lo medible y lo que percibimos como acontecido o explícito está la dimensión de los significantes con los que a lo largo de la historia se trata de explicar el sentido y por tanto la constitución esencial del ser humano.

En el apartado anterior hemos señalado que el propio Hobson (1989), desde su Teoría Afectiva sobre el autismo, señalaba que las alteraciones afectivas y de socialización tienen su origen en la capacidad dependiente de simbolizar. En este sentido, vamos a adentrarnos en la concepción teórica que de esta capacidad se tiene comprendiendo que con ello penetramos en un campo de estudio existencial. Existencial, pues nos situamos en un plano no únicamente de posición del sujeto sino de situación ante el mundo y en el mundo. La siguiente cita extraída del libro *Fenomenología de la percepción*, de Merleau-Ponty (1975), nos ayuda a penetrar y a mostrar lo que concebimos como parte del sustrato de este aspecto existencial al que nos estamos refiriendo.

La palabra “aquí”, aplicada a mi cuerpo, no designa una posición determinada con respecto a otras posiciones o con respecto a unas coordenadas exteriores, sino la instalación de las primeras coordenadas, el anclaje del cuerpo activo, en un objeto, la situación del cuerpo ante sus tareas [...] el “esquema corpóreo” es, finalmente, una manera de expresar que mi cuerpo es-del-mundo (Merleau-Ponty, 1975, p. 118).

Así, mucho más allá de la posición física de un cuerpo, de lo objetivable del mismo, la situación del ser en relación a su vinculación en el mundo es donde el significado constituye un eje irrenunciable de estudio. Si atendemos a la atribución que Cirlot (1997) realiza sobre la acción simbólica en su pretensión de delimitarla vemos cómo la designa como una realidad dinámica y un plurisigno cargado de valores emocionales e ideales, esto es, de verdadera vida (p. 17) La acción simbólica se encuentra en la existencia y el “plurisigno” contiene la noción de significado. A su vez unas líneas más abajo Cirlot (1997) advierte del error de “querer convertir toda la esfera de la realidad en avenida de impalpables correspondencias, en obsesionante conjunción de analogías”, llegando a enunciar que “lo simbólico se contrapone a lo existencial [...] lo simbólico es verdadero y activo en un plano de lo real, pero resulta casi inconcebible aplicado por sistema y constantemente en el ámbito de la existencia” (p. 18).

Así desde el marco teórico que abordamos y el recorrido que por él hacemos entendemos que si bien la acción simbólica se encuentra en la existencia, la existencia se reduce y se encorseta y de igual modo la capacidad de simbolizar si no se atiende a la conjunción de la existencia con la dimensión trascendente. Esta dimensión trascendente “capacita al ser humano para traspasar las barreras del lenguaje y de la ciencia experimental, permitiéndole unir armoniosamente cielo y tierra” (Muñoz, 2007, p. 65).

Concebimos que la acción de simbolizar ha de implicar por tanto una búsqueda, una apertura, en base a lo Real cuya condición es su inconmensurabilidad. No concebirlo así sería abocarse a un reduccionismo que nos conduciría ya a una tramposa noción de espiritualidad (a una hermenéutica egotizada) o bien a un reduccionismo que se basaría en reducir el símbolo a lo sígnico y a lo semántico. Es en ese caso en el que entendemos se caería en el error que señala Cirlot (1997).

Hannan Arendt (2002) en el capítulo dedicado a Las actividades mentales en un mundo de apariencias, perteneciente a su obra *La vida del espíritu*, señala la importancia de concebir lo inefable a la hora de no caer en especulaciones más propias de las pseudo-ciencias, llegando a afirmar como los grandes filósofos:

han insistido casi siempre en lo “inefable” tras la palabra escrita, algo de lo que ellos, cuando pensaban y no escribían, eran plenamente conscientes pero que no se dejaba atrapar y enseñar a los demás; en dos palabras insistían en que había algo que se resistía a transformarse para poder aparecer y ocupar su lugar en el mundo de las apariencias (p. 136).

Mélich (1996), en su libro *Antropología simbólica y acción educativa*, recalca que: “no hay ni puede haber ‘hermenéutica absoluta’ del símbolo. [...] cabe escucharlo, dejar que hable y que se exprese” (p. 64) Señala pues el factor “constructor” del símbolo en su sentido de apertura a la creación. “Lo simbólico no enmascara el mundo, no es una alegoría de algo oculto, sino una creación de ‘ámbito’, de ‘horizonte de significado’ [...] Lo simbólico es una ‘apertura al mundo’. El símbolo da significado a las acciones sociales” (p. 67).

La palabra griega *symbolon* significa la mitad de un objeto partido. Puede constituirse como señal identitaria, señal para darse a conocer. Sirve de punto de referencia primero y fundamental de la indagación en áreas humanas del conocimiento.

Al hablar de objeto partido asumimos el hecho de una falta. La capacidad de simbolizar nos lleva a un recorrido a lo largo de la historia del pensamiento que nos remonta a los orígenes del pensamiento metafísico. Hay, en base a esa falta, un direccionarse más allá de lo presente, de lo dado en la propia conciencia, fuera de la misma. Encontramos una inclinación al más allá, hacia aquello que está oculto, que no es explícito, que no se evidencia en la literalidad del pensamiento, en la convencionalidad del discurso o en la aparente objetividad de la acción. *Los símbolos construyen el lado oculto de la realidad, su lado más hondo, más profundo; aquella dimensión a la que es imposible de acceder a través de cualquier otro modo de conocimiento* (Mélich, 1996, p. 69).

Resulta también esencial destacar en referencia a este modo de conocimiento que también oriente ha contribuido a edificar el recorrido que nos lleva hasta nuestros días. “A menudo los pedagogos olvidan que Occidente no se construyen solamente sobre los cimientos de la ciencia y la Filosofía griega y el derecho romano, sino también sobre la religión judeocristiana, sobre textos vetero y neotestamentarios, sobre La Biblia” (Mélich, 1996, p. 172).

Se nos hace hasta aquí patente una capacidad simbólica trascendente que a través del uso del lenguaje como puente de vida parece ser que tiene su origen o condicionamiento, si así lo podemos llamar, en lo extratemporal y que a su vez al hacer uso creativo y funcional del lenguaje no excluye el presente. Ricoeur (2009) en su obra *Historia y narratividad* nos recuerda una importante declaración de Humbolt al respecto del lenguaje: “el lenguaje es el uso infinito de un sistema finito de signos” (p. 43).

Muy relevante, por tanto, de cara a nuestra tesis en referencia a la perspectiva interpretativa aplicada a la escuela, en referencia a la experiencia en la detección de los trastornos de aprendizaje de carácter comunicativo y comportamental, es la propia tesis que defiende Ricoeur (2009) con respecto al carácter referencial del lenguaje y sus posibilidades: “la suspensión de la referencia ,en el sentido definido por las normas del discurso descriptivo ,es la condición negativa para que se dé un modo más fundamental de referencia“ (p. 53). Prosigue aclarando lo siguiente:

¿de qué disciplina depende, entonces, la tarea positiva de hacer explícita la referencia de los discursos de carácter poético o no descriptivo? Dicha disciplina ya no es lingüística, ni lógica, sino hermenéutica. El arte de poner de manifiesto lo que llamaré desde ahora “mundo del texto” es una interpretación (Ricoeur, 2009, p. 54)

Nos encontramos en el planteamiento teórico central que enmarca el germen de la tesis que presentamos, donde hemos de apuntar a la importancia y función de lo simbólico de lo metafórico. Donde hemos de apuntar a la importancia de hacer una suspensión de la referencia meramente descriptiva de los trastornos de espectro autista y de los trastornos de déficit de atención con hiperactividad.

Ricoeur (2009) habla de la metáfora comparándolo con los modelos epistemológicos en las ciencias físicas, habla de la metáfora como el modelo de redescubrir frente a la descripción.

Así la suspensión del significado sobre un texto (y en el caso que atañe a esta tesis, sobre el contexto escolar al que también se le pudiera denominar de poético) no va a suponer un mero ejercicio de carácter subjetivo sino que implicará una concepción de la intersubjetividad que pondrá el proceso de esta investigación en un eje de realidad sobre la que concebimos el mismo acontecer escolar. Así líneas más adelante en esta misma obra de Ricoeur (2009) se señala: *la subjetividad del discurso se reafirma a la vez que su intersubjetividad* (p. 56)

Atendiendo a la falta, a la herida, a la fragmentación, al “no todo”, el motivo simbólico, la perspectiva interpretativa, la podemos localizar siguiendo un recorrido teórico que sin prescindir del referente biológico, físico, estadístico Mélich (1996) a su vez da cuenta de algo que no se puede percibir en su total compleción.

Así atendiendo a la complejidad de la realidad y a su polisemia, la función simbólica nos invita a desvelar y a perfilar el sentido de la realidad en la que nos movemos. Si bien se podría entender que este sentido, esta función sólo cabe a la manera particular, subjetiva, de cada cual obtenemos como esta se conforma en la intersubjetividad. Aparece el otro en este quehacer metafórico, aparece de manera incipiente la conciencia. Nos acercamos a la conciencia en cuanto sabemos del otro en ese interpretar, pues no se hace metáfora sin conciencia.

Para que el otro no sea un vocablo ocioso, es necesario que mi existencia no se reduzca jamás a la consciencia que de existir tengo, que envuelva también la consciencia que de ello pueda tenerse, y, por ende, mi encarnación en una naturaleza y la posibilidad, cuando menos, de una situación histórica (Merleau-Ponty, 1975, p. 12)

En este sentido adentrándonos en la capacidad de simbolizar trascendente buscamos una orientación simbólica en la que podamos pasar de las interpretaciones aleatorias a la “universalidad de la salud” (Hechos de los Apóstoles, 11. Nuevo Testamento), sin por ello eclipsar la manifestación de la diversidad y sin por ello afanarnos en la alineación, uniformidad de significados.

Llegados a este punto es interesante aclarar como la aspiración a la perspectiva interpretativa aplicada al ejercicio de la orientación escolar en su pretensión de universalidad podría escapar al riesgo de un reduccionismo, de literalización en la comprensión de los hechos que describimos en la detección de las dificultades de aprendizaje.

Beuchot (2014), en su obra *Hermeneútica analogía y símbolo*, expresa que: “interpretar es poner un texto en su contexto [...] justamente poner un texto en su contexto es colocar algo particular en el seno de algo más general, lo individual en lo universal lo momentáneo en la historia” (p.38)

Esta perspectiva histórica que nos remite a la historia primordial en el sentido interpretativo de buscar sentido y orden, de buscar profundidad, causa y origen nos recuerda que la fuerza del símbolo su esencia y naturaleza se recoge en el origen de las culturas, se recoge no sólo de manera individual sino social. Es decir, se comparte implícitamente por un colectivo.

En este sentido no podemos olvidar tal y cómo profundamente lo explicó y fundamento Jung que el sí-mismo abarca en sí infinitamente mucho más que un mero yo, tal como lo demuestra el simbolismo desde siempre. Incluye tanto a este yo como a ese o aquel. La individuación no excluye al mundo, sino que lo incluye (Jung, 1997, p. 171).

Cuando el colectivo está abierto y consciente de la imposibilidad que supone asir lo Real de manera completa, es cuando salimos del reduccionismo y de parte de la inconsciencia en el que pueden caer las dinámicas institucionales.

Enfrentarnos por otra parte a los contenidos inconscientes colectivos de una cultura supone no desatender “a los arquetipos o dominantes inconscientes colectivos” (Jung, 1997) y atender al estado de conciencia de la cultura.

Puesto que los esquemas de significado de un colectivo son institucionalizados pasamos al tercer punto que nos interesa abordar del marco teórico centrándonos en las instituciones escolares. Centrando el recorrido en las coordenadas culturales en las que gravitan.

4.3. CULTURA ESCOLAR

“El alivio que significa la posesión de hábitos para un acto determinado tiene el riesgo de que se conviertan en rutina. Disminuyendo progresivamente la conciencia que de ellos se tiene” (García Hoz, 1993, p. 178).

Viñao (2002) define la cultura escolar en su libro *“Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios”* como:

“el conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradición, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones” (p. 17).

El “no poner en entre dicho” que encontramos en la definición de cultura escolar de Viñao (2002) y la disminución de la conciencia a la que hace alusión García Hoz (1993) tienen como denominador común el resultado de aquellos acuerdos que confieren de una cierta estabilidad a un grupo. Así encontramos la paradoja, la aparente contradicción, del bien que supone mantener una cierta estabilidad pudiendo parecer en ocasiones que se establece, que tiene lugar sobre una no apertura de la conciencia. En relación a la contradicción en el desarrollo cultural que acabamos de señalar, Ranciere (2005) al respecto del orden de las comunidades y el arte como exponente de apertura a las sensibilidades afirma lo siguiente: “Hay una contradicción continuamente en marcha. La soledad de la obra contiene una promesa de emancipación. Pero el cumplimiento de la promesa consiste en la supresión del arte como realidad aparte, en su transformación en una forma de vida” (p. 29).

En el ejercicio de equiparar la lucidez que pudiera adquirir la conciencia a la obra de arte a la que se refiere Ranciere (2005) se entiende en su texto que para el requerimiento funcional del estado de la cultura resulta preciso mantener un cierto consenso que debilite en una primera instancia la fuerza que la obra de arte emana de por sí. Ranciere (2005) rescata el potencial del arte como transformador de vida no ignorando la contradicción permanente que parece darse en la dialéctica de cultura y arte. Así mismo lo contemplamos a su vez durante el transcurso de esta investigación entre institución y conciencia.

Aparece pues una permanente contradicción, existe pues un permanente germen de falta, de malestar que toma su forma, se cristaliza en síntomas no solo de los individuos sino de las instituciones. Parece que se evidencia tarde o temprano aquello que se excluye. “El excluido es el producto de la operación consensual. Pero también es el testigo privilegiado que alerta a la sociedad moderna y consensual sobre el reverso de su éxito...: el debilitamiento del vínculo social en general” (Ranciere, 2005, p. 60).

En este sentido vemos cómo se desarrolla esta tesis en el marco de la perspectiva interpretativa, no perdiendo de vista la falta de conciencia social como excluido del mundo adulto y por tanto como excluido de la cultura escolar, de las instituciones escolares. El síntoma que manifiestan los alumnos en las dificultades de aprendizaje -principalmente en los trastornos que en esta tesis abordamos- se constituyen, bajo esta perspectiva interpretativa, en indicador cultural privilegiado para la invención y reorganización reorientación de las comunidades educativas.

En tanto a lo que cultura escolar se refiere vinculado al intento de atender la complejidad que en las instituciones escolares ha despertado la diversidad cultural encontramos el impulso y concepción de las escuelas inclusivas tratando de acoger y comprender la diversidad como riqueza. El rastreo que mostramos si bien da muestra de un desarrollo y evolución en cuanto a cultura escolar se refiere en ocasiones su implementación carente de un sentido trascendente (profundamente humano) ha dado lugar a un reduccionismo ideológico que ha derivado en entender la atención a la diversidad como un asunto ideológico y no como un asunto puramente educativo, pedagógico, es decir, profundamente antropológico social y místico.

Como sabemos numerosos son los estudios e investigaciones a favor de una escuela inclusiva. Aparece a finales de los años ochenta y principios de los noventa el movimiento de la Inclusión. Recordemos que como paso previo a la inclusión nos encontramos el movimiento que aparece en Estados Unidos denominado “Regular Education Initiative” (REI), cuyo objetivo será la inclusión en la escuela ordinaria de los niños con alguna discapacidad, lo cual generó importantes vías de fundamentación educativa.

Los trabajos de sus principales exponentes Stainback y Stainback (1989), y Reynolds, Wang y Walberg (1987), plantearon la necesidad de unificar la educación especial y la normal en un único sistema educativo Arnaiz (2003).

En los orígenes ideológicos, conceptuales, de los que proviene la inclusión resulta fundamental destacar la Conferencia de la Unesco de 1990 en la que se subraya la importancia de profundizar y accionar conciencia social, Parrilla (2002).

En los términos que hemos señalado anteriormente de “no poner en entre dicho” García Hoz (1993) supone replantearse la inercia de prácticas educativas asentadas. Esta nueva orientación se plantea con un carácter internacional. Cabe destacar la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales promovida en 1994 por ser la que de manera más decisiva y explícita ha contribuido a impulsar la educación inclusiva en todo el mundo, ya que en su base se originó con el afán de dar una respuesta educativa que estimule y fomente la participación de todos los alumnos. Se conforma en relación a este sustrato teórico el proyecto de las Comunidades de aprendizaje “fundamentado en las teorías más relevantes en la comunidad científica internacional y está formado por un conjunto de actuaciones que tienen una sólida base científica” (Díez-Palomar y Flecha, 2010). Formado por un conjunto de actuaciones que persiguen una sólida base intelectual.

Desde esta perspectiva la diversidad se constituye en factor de cambio, como un valor educativo. Como ejemplo del mismo encontramos experiencias educativas en las que la escolarización de alumnado con necesidades educativas especiales en escuelas ordinarias ha supuesto un cambio en las estrategias y propuestas, que configuran el diseño educativo. En el artículo perteneciente al monográfico de la *Revista interuniversitaria de formación del profesorado* sobre Comunidades de aprendizaje, Díez-Palomar y Flecha (2010) apuntan:

La perspectiva de las Comunidades de aprendizaje es la transformación no la adaptación [...] Esta orientación transformadora supone poner el énfasis no en los conocimientos previos ni en las situaciones problemáticas iniciales de los centros educativos sino en los máximos objetivos de aprendizaje y en la escuela que toda la comunidad sueña (p. 25)

Los máximos objetivos de aprendizaje en este recorrido nos invitan a apuntar hacia experiencias educativas consideradas de éxito como señalamos en el apartado referente a líneas de investigación, aludiendo a experiencias educativas como el Programa de Desarrollo Escolar, de la Universidad de Yale; Proyectos de Escuelas Aceleradoras, de la Universidad de Stanford; Programa Éxito para Todos, de la Universidad John Hopkins, y la experiencia de Aprendizaje Dialógico en Educación Popular, en el Centro de Personas Adultas de La Verneda-Sant Martí.

En la concepción de las Comunidades de aprendizaje como exponente de un intento de activar conciencia social al igual que ocurrió con los movimientos de las escuelas inclusivas resulta muy relevante la advertencia que se hace contra los denominados currículos de la felicidad en los que se puede caer...a base de plantear frente a alumnos de origen desfavorecido únicamente retos de tipo social (Díez-Palomar y Flecha, 2010, p. 24). Así el abordaje de la diversidad, de aquello que no facilita un acuerdo uniformante, y de aquello que en tantas veces se ha definido como déficit requiere una lectura una reinterpretación que nos lleve a ver **la dificultad como oportunidad**. Requiere en la lógica del marco teórico que estamos delimitando una concepción que incluye una conciencia de aquello que se escapa a lo explícito debido a su innabarcabilidad, a su inconmensurabilidad.

Las premisas de nuestra capacidad dialéctica tienen que ver con nuestra capacidad de interpretación (con nuestra capacidad de despegarnos de la realidad) y en ese sentido vamos a ver cómo se desarrolla esta tesis y cómo se hace imprescindible aludir a experiencias pedagógicas referentes que no dejan de ser exponentes de la atención a la dificultad de los alumnos desde una perspectiva interpretativa, reflexiva, meditativa. No nos sobra recordar al respecto de la capacidad reflexiva en relación a la acción educativa la siguiente cita de Larroyo (1994) por cuanto da cuenta de la importancia de la reflexión y meditación sobre el hecho educativo el cual lo entiende tan complejo y rico que designa como un arte.

Recordamos al respecto la siguiente afirmación que hace Larroyo (1984) en su *Historia general de la Pedagogía*:

Primero, espontánea o deliberadamente se educa; después se observa y se reflexiona sobre ello, y poco a poco se va gestando un concepto acerca de la esencia y método de la educación, que en el curso de la historia se convierte en una teoría pedagógica. Más tarde, recogen las nuevas generaciones esta teoría, que suelen poner en práctica (arte educativo), de dónde sacan nuevas experiencias para postformar o reformar la inicial teoría (p. 36).

Esta cita nos dará pie a la explicación sobre la metodología utilizada en el diseño y conformación de esta tesis, no sin antes referirnos en este marco teórico a Summerhill como exponente a considerar de una de las experiencias pedagógicas que entre otras a lo largo de la historia de la Pedagogía ha supuesto una apuesta por la transformación educativa y un continuo interpelarse sobre el porqué de las dificultades de aprendizaje.

Atendiendo a las culturas educativas se hace necesario también referirnos a la obra de Neill (1975) sobre la escuela Summerhill. Neill (1975) relata la experiencia de 40 años de puesta en práctica de una escuela fundada en 1921 atendiendo a diferentes chicos y chicas entre cinco y dieciséis años de edad, encontramos entre otras afirmaciones claves de su obra, la siguiente señalada por Fromm en el prólogo: “en realidad no hay niños problemas, como el autor dice, sino únicamente ‘padres problemas’ y una humanidad problema” (p. 15). “Summerhill” relata la experiencia pedagógica desarrollada a través de los 40 años de vida de una escuela que el propio autor pone en marcha sustentada por la convicción de que una escuela, una institución educativa que se precie de ser veraz ha de guiar sus procesos educativos por la búsqueda de la libertad. Podríamos decir que por la búsqueda de la conciencia. No en vano el subtítulo del libro en el que recoge la experiencia de la puesta en práctica de esta escuela es “Un punto de vista radical sobre la educación de los niños”.

Ante las dificultades de los niños el autor pone en cuestión el mundo adulto. Su obra se resuelve atravesada por un auténtico compromiso de búsqueda de libertad adquiriendo una importante consistencia y coherencia en su proceder pedagógico en tanto que no pactará con medidas que a su entender empañen la veracidad de los procesos educativos.

Es así como, entre los diversos pasajes del libro en los que relata su experiencia pedagógica, considero fundamental destacar el que hace referencia al sentido que adquiere la propia institución de Summerhill en relación a su posicionamiento respecto al mundo circundante. Nos da cuenta de un afán real, teórico y práctico de no claudicar ante consensos protocolarios y socialmente establecidos en tanto pongan en riesgo lo que pudiera alejar a la escuela de su propia razón de ser.

No deja de ser esta una cuestión relevante, clave, me refiero a la tarea de compaginar libertad y sentido de pertenencia, de compaginar conciencia y comunidad. Como veremos la tensión que palpita en la relación entre institución y sociedad no deja de ser reflejo de la que se da entre individuo y comunidad que a otra escala resulta piedra de toque en el resolver pedagógico dentro de la escuela. La libertad se confrontará al sentido de pertenencia de los otros que por otra parte paradójicamente le hacen subsistir.

Toda la obra de Neill está impregnada de ejemplos en los que se nos ofrecen numerosos casos en los que el encuentro con alumnos que se mostraban agresivos, con dificultades de socialización y aprendizaje, se resuelve fundamentalmente a través de esta idea de ir incorporando con fuerza el sentido de responsabilidad: “Sé que los niños aprenden lentamente que la libertad es algo por completo distinto al libertinaje. Pero pueden aprender esta verdad, y la aprenden. Finalmente, funciona casi siempre con eficacia” (p. 238).

El propio Neill menciona su admiración por Hommer Lane (1875-1925) del que aprendió, como él dice, tanto de su experiencia como de su testimonio. Homer Lane fundó la escuela “Little Commonwealth”. Se trataba de una escuela comunitaria que acogía a los niños de clases bajas, abandonados en sus primeros meses de vida y adolescentes destinados a los reformatorios. El principio fundamental de esta escuela era la repartición de la responsabilidad. Dijo de Lane: “Lane era un genio en la comprensión y el manejo de niños delincuentes. [...] Buscaba siempre el móvil oculto de un acto delictivo, convencido de que detrás de cada delito había un deseo que originariamente había sido un deseo bueno” (p. 232).

“Summerhill” marca un rumbo pedagógico, educativo que no se circunscribe a una idea prefijada sobre el comportamiento o destino que se ha de prever para cada alumno. Aquí la educación dialoga con el presente, respetando los síntomas de cada alumno en su significación.

Neill resulta dotado de un sobresaliente tacto pedagógico, se podría decir que de una conciencia pedagógica asemejándose a figuras como Ángel Llorca (1866-1942), Rebeca Wild (1939), Lorenzo Milani (1923-1967), afines a su naturaleza en tanto a lo que a su vocación profesional se refiere.

Nos encontramos más de una experiencia de escuelas, de instituciones educativas que a lo largo de la historia han dejado una estela que nos interesa rastrear para seguir aprendiendo, investigando.

Por otra parte también resulta esencial que tanto en la escuela de Neill como en las mencionadas se conciben espacios fundamental antes de finalizar este recorrido por la obra de Neill y los apuntes pedagógicos que en ella encontramos, insistir en el espacio que se contempla en la misma para que el alumno exprese su creatividad y aquellos aspectos que no se resuelven únicamente desde la lógica académica. “Querría que los niños hiciesen más trabajo manual, más teatro, más danza” (p. 49). Las actividades corporales vehiculadas a través de los distintos talleres encuentran un lugar protagonista en el que se pretende integrar aspectos emocionales en el progresivo desarrollo y crecimiento de los niños.

En la actualidad Summerhill sigue funcionando, la dirige su hija Zoe. En la entrevista que le fue realizada en Barcelona, afirma que la escuela de Summerhill sigue viva, en marcha, en funcionamiento, tras no pocos intentos de ser cerrada. Sin duda, algunos argumentos que han sustentado dichos intentos no dejan de ser cuestiones con las que se puede ayudar a analizar y a profundizar sobre el desarrollo y sentido de la conciencia pedagógica de las instituciones educativas. La misma Zoe afirma que en esa época ellos mismos aprovecharon de manera especial para reevaluar el propio trabajo y observar el funcionamiento de la escuela.

Tengamos en cuenta una vez más una cita extraída directamente de la obra de Neill. “El futuro de Summerhill puede importar poco. Pero el futuro de la idea de Summerhill es de la mayor importancia para la humanidad. A las generaciones nuevas hay que ofrecerles la oportunidad de crecer en la libertad” (p. 88).

CAPÍTULO V

METODOLOGÍA

5. METODOLOGÍA

El relato no expresa una práctica. No se limita a expresar un movimiento. Lo hace. Se le comprende si se entra en el baile (Certeau, 2000, p. 90).

La presente investigación se inscribe dentro de las metodologías cualitativas. Atendiendo a su orientación metodológica es de corte descriptivo, interpretativo y fenomenológico, basado en el análisis documental. Las técnicas de análisis de datos responden a un diseño interactivo y no interactivo llevándose a cabo a través de análisis de contenido del diario de campo y de informes de evaluación psicopedagógica. En el diario de campo se narran situaciones referenciales del contexto escolar. Las evaluaciones psicopedagógicas pertenecen a diferentes casos evaluados en el ejercicio de la orientación escolar. En ambos (diario de campo y evaluaciones psicopedagógicas) las **referencias narrativas** se constituyen como **medio identificador** de los temas clave de la investigación, desde el propio ejercicio profesional de la orientación escolar. Hernández (2010) señala en *Aprender a ser en la escuela primaria*, cómo, precisamente, “tratar de adentrarse, acercarse, a los sentidos y significados de la experiencia de los seres humanos supone cuestionar que la idea de que la metodología vinculada a la ‘investigación científica’ sea la única manera de ‘hacer investigación’”(p.17).

A su vez resulta interesante señalar que, entre las estrategias de investigación que apunta como válidas y relevantes el grupo que coordina y que investiga la experiencia de ser sujetos en la escuela primaria, señale como clave:

...adoptar una posición metodológica “débil” que nos permitiera ir construyendo la investigación desde la relación que como sujetos-investigadores establecíamos no sólo con las experiencias que observábamos sino con la forma no “autoritaria” de presentar el resultado de las observaciones en la actividad etnográfica (p. 13).

Así esta metodología denominada como “débil” por la consciencia que Hernández (2010) tiene de ella frente a las metodologías que persiguen un objeto de estudio objetivable, sustenta completa validez y resulta consistente dentro del paradigma narrativo de relatos que tocan más del lado de lo invisible que de lo visible. En este sentido compartimos que “una escena llega a ser significativa para el dispositivo pedagógico específico de la escuela cuando forma parte de la cotidianidad, de la rutina, de tal forma que casi se hace invisible” (p. 19).

Podrá verificarse, por tanto, cómo el texto, “el discurso se caracteriza por una forma de ejercerse más que por lo que muestra. [...] Produce pues efectos, no objetos. Es narración, no descripción” (Certeau, 2000, p. 89).

Establecer la relación con las experiencias observadas, como hemos señalado anteriormente como aspecto fundamental del proceso, sitúa esta tesis dentro de las investigaciones de tipo intrínseco, por cuanto que viene dado en el contexto en el que se desarrolla y en el que se localiza mi propia intervención como orientadora. Texto y contexto se interpretan desde un enfoque interaccionista simbólico. Woods (1998) en su libro *Investigar el Arte de la enseñanza* señala, en el apartado sobre las implicaciones metodológicas del interaccionismo simbólico, que “la etnografía interaccionista seguirá explorando a los agentes en su relación constante con la estructura” (p. 96).

A través de este estudio no se pretende en ningún caso extraer una generalización proposicional sino naturalista, de tal manera que se invita al lector a experimentar las implicaciones del proceso, compartiendo desde dentro la experiencia investigadora, León y Montero (2003). A través de la aplicación del **método fenomenológico** reconocemos unidades de sentido que se constituirán en indicadores de acción. Al respecto señalamos la siguiente cita de Husserl (1950) como referente principal del método señalado.

Ciertamente tiene todo fenómeno intelectual su referencia objetiva y es esta una evidencia de esencias primordial...; y, de otra parte, tiene su objeto intencional, un objeto que él mienta, según su índole esencial, como constituido de tal o cual modo (p. 88).

Como apuntamos en la introducción se iniciará el proceso metodológico a partir de los principales trastornos de aprendizaje que emergen en nuestras escuelas bajo el prisma prototípico de los casos que se exponen, una vez más insistimos, como medio identificatorio. Así mismo bajo la siguiente cuestión derivada de la hipótesis anteriormente señalada:

-Desde una perspectiva interpretativa de los trastornos de aprendizaje guiada bajo el ejercicio de la identificación cultural, ¿qué relaciones podemos encontrar entre los trastornos de aprendizaje que emergen con más incidencia en la escuela actual con el contexto sociocultural en el que se gestan?

Para emprender esta investigación desde el marco planteado surge el aliciente de buscar las respuestas en el propio problema (trastorno, dificultad...) atreviéndonos a verlo como enigma, reto, oportunidad, revés, síntoma al que atender. Por ello también nos cabe preguntar:

- ¿Cómo situarse para escuchar la respuesta que entraña la “aparente problemática” de la hiperactividad y del autismo? Pretendemos con ello un ascenso a niveles de desarrollo que a la vez que arraigan en la tierra (presente), tocan y apuntan a lo alto (trascendencia).

Tratamos así de provocar la emergencia y enriquecimiento de la conciencia, cuestionándonos nuestra propia posición de escucha ante las situaciones interactivas que a modo de encrucijada acontecen en la escuela (diarios de campo) y ante la sintomatología propia de los trastornos de espectro autista y trastornos de déficit de atención con hiperactividad (textos de informes psicopedagógicos).

En este sentido, podemos remitirnos a un proceso de auto confección identitaria en confrontación con el propio ejercicio profesional que deviene en la búsqueda de conciencia pedagógica. Nos centramos en un recorrido introspectivo y una mirada indagadora que dará lugar a nuevas resignificaciones educativas, referidas tanto al contexto educativo como personal. Estas se mostrarán, tal y como se señaló en el apartado de introducción, a través de obra artístico-visual de elaboración propia, como exponente simbólico de los procesos singulares y multidimensionales del ámbito psicopedagógico sobre el que se desarrolla el estudio.

Las labores que dentro del sistema educativo son requeridas en el desempeño profesional de la orientación implican la conjunción de reflexión técnica, racional, simbólica e interpretativa. Se torna una vez más compatible la vocación del ejercicio docente (orientador/a) con la del investigador/a desde un punto de vista práctico y metafórico (artístico). Sabedores de que la complejidad del terreno de estudio por el que nos adentramos entraña una razón poética, “enunciamos así que de un modo a lo menos igualmente radical que las condiciones para la percepción de la realidad existe una disposición para la realidad en el ser humano, metafísica y práctica al mismo tiempo; unitaria.” (Zambrano, 1965, p.146).

La actitud que corresponde al trato y entendimiento de la realidad es más radical y profunda que las operaciones intelectuales necesarias para captarla que son solamente el órgano, el método, el modo que no pueden dejar de estar condicionados por la actitud hacia la realidad. (Zambrano, 1965, p.146).

Es a partir de aquí que podemos entender que el proceso por el que se ha desarrollado esta investigación implica un ejercicio hermenéutico en tanto que explicar la vivencia de lo oculto supone **un modo de contextualizar el ámbito educativo**. Puesto que una y otra vez tratamos de resituar aquello “particular en el seno de algo más general, lo individual en lo universal, lo momentáneo en la historia.” (Beuchot, 2014, p.38) podemos dar así con el círculo hermenéutico que vinculado a esa actitud trascendente pasaría de ser un círculo vicioso a un círculo virtuoso.

Esta investigación, ubicándose en el paradigma de complejidad y evolución, refunde un enfoque interpretativo-sistémico con una concepción donde el ejercicio de la investigación educativa basada en las artes ocupa un lugar especial en la esfera de la indagación-acción. “La Pedagogía puede ser llamada una ciencia aplicada; es otra cosa distinta que una ciencia, es lo que los antiguos llamaban un arte” (Bobet, p. 1975, p. 149).

Se trata de una investigación que se fusiona y forma parte del continuo de la realidad práctica. En este caso vinculada con las aplicaciones actuales ante trastornos de aprendizaje (TEA, TDA-H) de gran incidencia en la escuela.

En el caso de las muestras narrativas extraídas de las evaluaciones psicopedagógicas no dejamos de combinar un análisis cualitativo, con análisis cuantitativos, ya que estos preceden a los resultados narrados en los informes de evaluación psicopedagógica de los que parte nuestro estudio. La evaluación psicopedagógica implica en sí misma un proceso multimétodo (Verdugo, 1995), donde los instrumentos de evaluación devienen en métodos especializados. Entre ellos tenemos la observación, la entrevista, la aplicación de test psicopedagógicos y pruebas pedagógicas.

Las categorías o unidades de significado emergen de las muestras narrativas en cuanto al sentido interpretativo (de señal identitaria) que les otorgamos, estando a su vez predeterminadas por el conjunto especificado y selectivo de dimensiones comunes (Polkinghorne, 1995) que conforman la caracterización de un trastorno de aprendizaje.

Desde esta perspectiva, “el reto de frontera consiste en definir un nivel de investigación consciente (radical inclusivo) que trascienda a la investigación objetiva cuantitativa y a la investigación subjetiva cualitativa. De este modo emergería un área triangular en la que el trabajo científico quedaría realizado” (De la Herrán, 2005, p. 22)

Será la perspectiva interpretativa la que se erija en método, que como aclara Beuchot (2014):

Es algo muy emparentado con la prudencia en la tradición aristotélica, esa *phrónesis* en la que se reúnen lo universal y lo particular. La infinitud desaforada y vertiginosa de los individuos se ve sujeta al menos un poco en la generalidad “moderada” de lo prudencial, que no es ni unívoco ni puramente equívoco, sino analógico. Y eso es lo que hace importante a la analogía para los asuntos humanos, para las ciencias sociales (p. 27).

En este sentido nos situamos en una indagación donde comprendemos que conocer no es tanto “reflejar el mundo sino crearlo” (Mélicht, 1996, p. 17)

5.1. PUNTO DE IGNICIÓN

García Hoz (1993) señala que, para comprender la realidad el ser humano, se necesita:

...una actitud abierta para ser capaz de armonizar las cosas más opuestas, la razón y la fantasía, la técnica y la cultura humanista, el trabajo y el ocio, lo visible y el misterio. A esta perspectiva de integración apunta el principio de complementariedad, que incide tanto en las ideas pedagógicas y las actitudes que en ellas se implican, cuanto en la concepción del sentido de los métodos de investigación y las correspondientes actitudes del investigador (García Hoz, 1993, p. 24).



Figura 11: *Punto de ignición*. Acrílicos y cenizas (2008).

Esta composición integrada por dos cuadros lleva por título en su origen *Odisea del espacio*, puesto que fue concebida a través de imágenes oníricas en la noche siguiente de ver la película *Odisea del espacio*, de Kubric. Curiosamente, tal y como nos relata De Gorgot (2011) en *2001 una odisea del pensamiento*, uno de los mensajes principales de esta película es que la inteligencia y la humanidad son términos equivalentes, y que deberíamos encontrar el mejor uso posible para dicha inteligencia. Las cenizas para hacer el planeta representado en este cuadro, donde el rojo nos puede evocar la ignición, fueron traídas del balneario de Almeida, cerca del río Duero.

La acción que inicia y desencadena la investigación se gesta en un trípode básico, que desencadena lo que conceptuamos como como punto de ignición. Este trípode emerge en la confluencia de la experiencia profesional, la experiencia vital y la formación científico-teórica. La experiencia personal se entiende sobre la conciencia, que sobre el darse cuenta de la vida interior se tiene vinculada al desarrollo del ejercicio profesional. Valery (2016) se refiere a la vida interior como aquella “completamente construida de sensaciones de duración y de sensaciones de energía que se responden y forman como un recinto de resonancias. Esta resonancia como todas las demás se comunica” (p. 48).

Estos tres aspectos intercomunicados se constituyen en pilares/coordenadas básicas que otorgarán el latido al proceso de investigación:

- Experiencia profesional. Vocación profesional en su ejercicio, pudiendo ser expresado en diálogo testimonial de todo profesional de la educación.
- Formación científico-teórica. Aplicado al desarrollo del pensamiento y acción educativa.
- Experiencia de vida. Vocación extratemporal en conjunción con la cotidianidad dando lugar al desarrollo y conciencia sobre la vida interior, expresado todo ello simbólicamente desde los procesos de expresión artística.

A su vez una investigación sobre educación y educativa, ha de resultar una investigación con la que se aprende, más allá o por encima del hecho investigado. Desde este sentido el proceso metodológico de la investigación educativa desde el perfil de la orientación escolar implica incluir necesariamente tal y como hemos señalado al principio de esta investigación, un trayecto subjetivo que conforma un continuo orientarse y reorientarse de tal modo que el investigador orientador debe ser así mismo sujeto comprometido con su propia orientación profesional y vital.

En base a los objetivos a los que apunta inicialmente esta investigación se encara la metodología teniendo en cuenta que no encontramos un solo objetivo, un solo fin perteneciente a cualquier proyecto educativo (ya sea explícitamente de investigación o no), perteneciente a la institución escolar que no deba abrirse al proceso. Es decir, que no deba conjugarse con las realidades vivas y dinámicas que entran en juego en el aula, en la institución escolar en el instante presente que se lleva a cabo el acto educativo.

Recordemos que el ejercicio de la metodología irá orientada por los fines y objetivos que se señalaron anteriormente en la introducción del presente estudio, supondrán la búsqueda de estrategias que den respuesta a las vías de fundamentación en el desarrollo y evolución de las instituciones escolares.

1. Localizar **analogías y semejanzas** entre las manifestaciones comportamentales y comunicativas presentadas por los alumnos con Trastornos de Aprendizaje y las dinámicas relacionales de la población adulta en la que se desarrollan (identificación cultural). Desde este primer objetivo pretendemos dar un paso más en nuestra **concepción sistémica del ámbito escolar**.
2. Llevar a cabo un proceso de auto-confección identitaria personal y profesional utilizando como referente los **indicadores culturales** derivados de la interpretación simbólica de los trastornos de aprendizaje, respondiendo al objetivo general presentado en el apartado de líneas de investigación. Se trata de articular vías de adquisición de **conciencia pedagógica**.

La obra visual presentada tal y como anunciamos en la introducción conformará y completará la investigación como exponente simbólico de la naturaleza intersubjetiva y relacional en que se basa. Tratamos de responder a la línea de investigación definida por Marín (2005) como arte-investigación educativa en la que se defiende el arte, la mirada artística, como conocimiento en cuanto que nos conduce al saber y comprensión sobre la complejidad de los seres humanos.

5.2. ESCENARIO DEL ESTUDIO Y CUESTIONES ETICAS

Llevamos a cabo la labor de investigación para nuestro estudio en la escuela, produciéndose una inmersión en un contexto natural determinado. La delimitación socio-cultural en la que nos situamos (y que presentaremos a continuación) nos ubica en un contexto geográfico concreto, donde las escuelas atienden a unas condiciones legislativas definidas. Los colegios en los que he ejercido la orientación escolar (desde los equipos de orientación educativa y psicopedagógica) y los cuales han constituido el escenario de estudio, se han caracterizado por ser colegios ordinarios con apoyos para la atención educativa a las necesidades educativas especiales de los alumnos. Entre estos se encontraban también escuelas con proyectos de escolarización preferente para alumnado con trastornos generalizados del desarrollo, es decir, con recursos y apoyos especializados para alumnado con trastorno de espectro autista.

5.2.1. Análisis documental diarios de campo

La información que se recoge en el diario de campo corresponde a dos centros situados en la Comunidad de Madrid, cuya localización pertenece a Madrid-Centro. Uno de ellos público de carácter ordinario designado, considerado, como centro de difícil desempeño y otro concertado con proyecto de escolarización preferente para alumnado con trastorno de espectro autista.

Las características del primer centro escolar señalado responden a las de un centro de carácter prioritario en relación a la atención que requiere del equipo de orientación educativa y psicopedagógica. Se trata de un colegio considerado de difícil desempeño tanto por el equipo educativo propio del centro como por el equipo de orientación educativa y psicopedagógico que lo atiende. A este centro le caracteriza en gran medida la escolarización de un gran porcentaje de alumnos de etnia gitana, escolarización de alumnado inmigrante de distintas nacionalidades, y en definitiva un porcentaje significativo de alumnos cuyas familias se encuentran en situación de acusada desventaja sociocultural. Un número altamente significativo de alumnado de este centro en proporción al número completo de alumnos escolarizados en el pertenece al programa de compensación educativa.

Así, a pesar de tratarse de un centro de una sola unidad por nivel escolar (desde educación infantil 3 años a 6º de educación primaria se establece desde el E.O.E.P. atenderlo por la orientadora y por la trabajadora social pertenecientes al equipo de orientación de manera semanal. El centro cuenta como recursos directamente destinados a la atención a la diversidad con una profesora para el programa de compensación educativa a jornada completa, una profesora especialista en audición y lenguaje a media jornada y una profesora especialista en Pedagogía terapéutica a tiempo completo.

En sucesivos cursos escolares se han activado y facilitado desde el propio equipo directivo del centro escolar la puesta en marcha de diversos programas con carácter transversal a los distintos niveles educativos con el objetivo de que repercuta de manera progresiva en el proyecto pedagógico del centro. Entre los que destacan: Mejora del rendimiento académico a través del programa de la Comunidad de Madrid (cálculo mental, comprensión de problemas y ortografía) y proyecto de Huerto escolar. Se establece una coordinación con una asociación con trayectoria reconocida en el apoyo escolar de alumnado, de tal manera que el alumnado que precisa apoyo para reforzar sus tareas pueda ser atendido en horario extraescolar por monitores que pueden coordinarse con el profesorado. A su vez se ha activado en coordinación con Ayuntamiento un Plan de intervención familia y colegio de cara a reforzar el vínculo de los padres y familias con el centro escolar en el que están escolarizados sus hijos. Desde el equipo de orientación como continuación del recorrido llevado a cabo en los últimos dos cursos escolares anteriores por los profesionales que nos ha correspondido atender a este centro, enfatizamos la importancia de acentuar el asesoramiento al profesorado en torno al diagnóstico de posibilidades de la labor docente centrado en el trabajo en equipo y conciencia pedagógica.

El segundo centro escolar que hemos señalado y del que se recogen escenas a través del diario de campo se define como un centro concertado ordinario, que atiende a alumnos con necesidades educativas especiales y que pretende promover la formación integral de todo su alumnado. Se trata de un centro de educación infantil, primaria, secundaria y bachillerato de 27 unidades entre educación infantil y primaria, tres clases por cada nivel educativo. El nivel socio-cultural de las familias es mayoritariamente medio, medio-bajo. El trabajo en este centro no deja de ser prioritario para el EOEP, pues se constituyó en el curso (2012-2013) como colegio con proyecto de escolarización preferente de alumnado con trastornos generalizados del desarrollo.

Este hecho requiere una dinamización de todo el centro fundamentalmente a lo que asesoramiento especializado a toda la comunidad educativa se refiere. Desde nuestra labor de orientación escolar se enfocan las diferentes intervenciones referidas a asesoramiento psicopedagógico que compete ejercer en este centro destinadas a potenciar y favorecer la conciencia pedagógica de toda la comunidad educativa en este sentido.

En cuanto a recursos humanos para poner en marcha este proyecto, el centro está dotado de un especialista en Pedagogía terapéutica para alumnado con trastorno de espectro autista, así como de un técnico superior en integración social. Contamos a su vez con el apoyo del equipo específico de trastornos generalizados del desarrollo de la Comunidad de Madrid, en coordinación con el equipo de orientación educativa y psicopedagógica que atiende al centro y desde donde ejercemos la labor de orientación escolar, para el seguimiento del funcionamiento del proyecto en el centro. El centro cuenta a su vez con una maestra especialista en Pedagogía Terapéutica, a tiempo completo para el alumnado que por distintos motivos presenta necesidades educativas especiales y no está adscrito al aula de alumnado con trastorno de espectro autista, así como con una orientadora escolar a tiempo completo para articular el trabajo fundamentalmente de atención a la diversidad de los distintos niveles y etapas educativas del mismo. Desde nuestra labor de orientación derivada del equipo de orientación educativa y psicopedagógica consideramos fundamental fomentar una labor de trabajo en equipo entre todos los profesionales que constituyen el equipo de apoyo a las necesidades educativas especiales.

La atención al centro implica el seguimiento de los alumnos adscritos al aula para alumnado con trastorno de espectro autista perteneciente a las etapas de educación infantil y primaria, así como la atención a las nuevas demandas de la etapa de educación primaria susceptibles de valoración psicopedagógica.

El diario de campo constituirá un primer análisis documental en cuanto que en el mostramos distintas escenas que tienen lugar en la escuela, en la encrucijada de situaciones que tienen que ver con distintos aspectos educativos esencialmente relevantes en la trayectoria pedagógica de las instituciones escolares. Mostramos situaciones propias del contexto escolar a través de las interacciones y diálogos compartidos y observados con los distintos protagonistas del mismo. Los participantes han sido principalmente profesores y profesoras, a su vez alumnos y alumnas, padres y familiares a los que se referencia y hace alusión por pertenecer de manera esencial a la trama de las relaciones y situaciones a las que se refiere el texto presentado.

Se trata de mostrar diferentes situaciones como texto a descifrar y por el que nos adentrarnos en un primera reflexión interpretativa y simbólica. Recordemos que “el símbolo nos responde a la pregunta por el origen, por las causas, por el porqué de la existencia.” (Comín, 2003, p.102)

si la razón, para alcanzar su racionalidad, nos remite al límite y el límite nos remite ineludiblemente al símbolo, la razón para constituirse a sí misma como razón requiere necesariamente conjugarse con el símbolo. (p.103)

Así los principales protagonistas, participantes, de las diferentes escenas son miembros del claustro principalmente, habiendo sido referenciados de manera indirecta, situaciones de alumnos y familias de ambos centros. Todos ellos han tenido conocimiento de la recogida de información y redacción de las diferentes escenas en lo que pudiéramos llamar viñetas pedagógicas con un único fin de investigación educativa y conocimiento. Los nombres con los que se designa a diferentes profesionales de la educación y alumnado responden a nombres simulados. Se realiza un uso referencial del contexto escolar y los protagonistas que en el aparecen, en ningún caso personal.

La exposición alternada de las distintas escenas que se presentan y que tienen lugar en uno y otro centro educativo (a excepción de una de ellas que tiene lugar en sede del equipo de orientación) responde a la pretensión de dar cuenta de la posición del orientador/investigador (como es el caso) que a lo largo del curso escolar intercala de forma periódica su atención en centros educativos de distintas características educativas y sociales.

5.2.2. Análisis documental informes psicopedagógicos

Un segundo tipo de documentos lo ha constituido seis textos extraídos de seis informes psicopedagógicos escogidos con el único criterio de haber sido elaborados en base a la detección o revisión de alumnado con sintomatología propia del trastorno de espectro autista y trastorno de déficit de atención con hiperactividad. Puesto que como hemos señalado anteriormente no se trata de una recogida de datos con intención muestral de carácter cuantitativo, aun habiéndonos bastado con dos fragmentos textuales procedentes de dos informes psicopedagógicos (uno por trastorno) de elaboración propia como exponentes de referencia narrativa de las mismos, hemos considerado más conveniente ampliar su exposición con otros cuatro informes provenientes de distintos orientadores.

El análisis documental en este segundo apartado referido a los informes psicopedagógicos ha sido constituido, por tanto, por la selección aleatoria de seis informes psicopedagógicos llevados a cabo en el curso de la orientación escolar. Los dos primeros casos de cada apartado (trastornos de espectro autista y trastornos de déficit de atención con hiperactividad) pertenecen a informes realizados en el contexto de la etapa de educación primaria en el marco de la intervención de equipos de orientación educativa y psicopedagógica de la Comunidad de Madrid. Y los dos últimos correspondiente a cada apartado según se trate de un caso evaluado por trastorno de espectro autista o por trastorno de déficit de atención con hiperactividad, pertenecen a dos informes llevados a cabo por una orientadora que ejerce en el ámbito de la etapa de educación secundaria, en un departamento de orientación perteneciente a un instituto de enseñanza secundaria.

Hemos considerado que aun centrándose esta investigación en la etapa de educación primaria la indicación referencial a la sintomatología de estos trastornos en los informes psicopedagógicos que se elaboran de manera habitual así mismo en la etapa de educación secundaria contribuye a enfatizar el alcance y posibilidades de aplicación de la perspectiva interpretativa que se propone.

En todos los casos expuestos se ha atendido a la naturaleza confidencial de los datos de los informes suprimiendo los datos personales que pudieran suponer una identificación de los alumnos a los que pertenecen y mostrando parte de fragmentos textuales de tal manera que se imposibilita la identificación personal de los alumnos a los que pertenecen favoreciendo a su vez los fines de investigación y desarrollo educativo para los que se ha usado.

Utilizamos nombres simulados y fragmentos referidos al desarrollo comunicativo, social y emocional principalmente como medio para el desarrollo de la investigación teniendo presente el artículo 5 de la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal.

5.2.3. Universo personal de cada profesional de la educación

Como referente en los procesos de auto transformación identitaria de y desde el propio ejercicio profesional, hemos de aludir a su vez como escenario de estudio al que se refiere este apartado al universo personal de cada profesional de la educación.

En este estudio de manera directa podemos aludir al propio, con idea de poner en valor un recorrido que tiene por objeto investigar la propia práctica orientadora a la luz de un proceso de confrontación con la propia madurez personal. Se trata de recurrir a un modelo auto etnográfico bajo la mirada de la investigación basada en las artes.

Con ello tratamos de potenciar vías de diálogo e investigación educativa directamente relacionadas con el desarrollo socio-emocional. Se concibe así la investigación que en este estudio se desarrolla vinculada al contexto cultural y personal. Subrayamos cómo ambos se retroalimentan desde los procesos de subjetivación-objetivación y viceversa que tienen lugar desde el momento que confluyen. Nos conduciremos por tanto a la significación de procesos de auto-revisión identitaria, enfocados a la reorientación permanente de la cultura escolar.

El cuestionamiento externo deviene en un cuestionamiento interno de la propia experiencia personal y conciencia sobre el mundo de los afectos que advierto fundamental activar a través y en respuesta al ejercicio profesional de la orientación escolar. Tomando como indicadores la sintomatología de los alumnos que hemos de evaluar en el ejercicio de la orientación escolar, nos preguntamos dónde aparece nuestro trastorno, el propio trastorno o dificultad de aprendizaje. La adquisición y desarrollo de conciencia pedagógica pasa por un auto-cuestionamiento que puede incidir directamente en procesos de madurez personal y profesional.

Ningún problema puede ser resuelto por el mismo nivel de conciencia que lo creó. El punto en el que se encuentran ámbito emocional, afectivo, y ámbito racional, se expresa simbolizado en las imágenes de la Figura 8. Las estrellas se nos muestran aquí como punto de conexión, de fusión, de encuentro. Ese más allá ha sido señalado por corrientes de corte psicoanalítico, y simbolizado en un origen primigenio como punto de llegada a una interpretación que por ilimitada resulta imposible de alcanzar, permaneciendo así por otra parte perenne el enigma y la invitación al desarrollo de conciencia opuesta a la absolutización de significados. Destacamos la vivencia, señalando al término alemán *Erlebnis* el cual fue haciéndose popular a lo largo del siglo XIX en la literatura biográfica y en la creación artística referido al fundamento último del conocimiento, como concepto clave de la conciencia.



Figura 12: *Universo.* Acrílico y flores.

Este cuadro elaborado como parte del presentado en la figura anterior (en el mismo tiempo y formando parte del mismo proceso onírico y plástico) presenta las estrellas lejanas, micro, como contraste de un planeta representado en el lienzo contiguo representante en este caso de lo macro. El microcosmos y el macrocosmos se conectan configurando un universo de comprensión por donde se establece nuestra mirada. Las estrellas que no dejan de evocar un punto de conexión, difusión, de encuentro, fueron realizadas por impresión en el lienzo de tres pequeñas flores silvestres arrancadas de la tierra para este uso, untadas en acrílico blanco.

CAPÍTULO VI

RECOGIDA DE DATOS CON EL DIARIO DE CAMPO

6. RECOGIDA DE DATOS CON EL DIARIO DE CAMPO

6.1. NOTAS DE CAMPO

“Es a través de actos reflexivos cómo es posible explicitar y poner en claro las suposiciones, predisposiciones y valoraciones implícitas que subyacen en toda acción práctica, así como el impacto que tiene o puede tener su desarrollo. No podemos olvidar tampoco que cualquier análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el interior de las instituciones académicas nunca debe comenzar y acabar limitándose a ese espacio físico concreto” (Jackson, 1991, p. 13)

A través de esta misma cita de la obra *La vida en las aulas*, de Jackson (1991), se alude a la reflexión como medio para clarificar las valoraciones implícitas, aquello que a simple vista no es tan evidente como el hecho en sí. Es decir, aquello que va más allá de lo que pudiéramos llamar la literalidad del contexto.

Para llevar a cabo la reflexión, el análisis, la investigación de lo que se da en la institución escolar, de lo que en ella acontece y posteriormente activar el ejercicio de la perspectiva interpretativa de los trastornos de aprendizaje y de todo aquello que se erige en dificultad en el entramado del contexto escolar, es preciso pasar por ella, conocerla, acaso trascenderla, llegar a formar por tanto parte de la misma; “...una escena fugitiva, un rincón del paisaje, una reflexión cogida al vuelo, es lo único que permite comprender e interpretar horizontes que, de otro modo, serían estériles” (Geertz, 1997, p. 53) En su obra *El antropólogo como autor*, Geertz (1997) afirma lo siguiente: “Se capta perdiéndose uno mismo, y tal vez la propia alma en dichas immediateces” (p. 87)

Se trata no ya de ver con los ojos físicos, sino de mirar. Es ahí cuando entra en juego el cuerpo, la psique, el alma. Conformamos así una imagen, conscientes de que toda imagen como apunta Wajcman en *El ojo absoluto* esconde una mirada y por lo tanto no ya un cuerpo únicamente físico sino una corporalidad.

Hoy se habla mucho de las imágenes. Las imágenes hacen hablar mucho. Sin embargo, cuando se discurre sobre las imágenes, finalmente se deja en la sombra lo que está detrás de la imagen, su reverso, se deja en la sombra el hecho de que toda imagen esconde una mirada (Wajcman, 2010, p. 18)

El mundo afectivo, emocional e intelectual gravita en torno al uno, al ser integral que se hace real en torno a la presencia, a la corporeidad. Y tras de sí en tanto que la corporeidad no se concibe únicamente vinculado a lo físico queda la huella, la marca como un todo que detenta la memoria y el olvido.

Se integran varios elementos entonces, varios elementos se ponen en juego y así ha de ser si queremos pretender una visión lo más integral posible y lo menos parcial posible. No se trata en tanto que ciencias humanas de extraer una visión únicamente mental, mensurable y medible pues en este trabajo de investigación como vamos reiterando y desarrollando a lo largo de distintos apartados no se excluye la naturaleza de las intenciones, de las significaciones que concebimos de aquello que acontece y nos acontece. Es por ello que entra en juego el aparato psíquico con toda su complejidad que no obedece únicamente a lo mental sino también al campo de la sensibilidad afectiva. A su vez en nuestra conciencia de los elementos que forman parte de la misma hemos de nombrar lo espiritual y el alma pues en un estudio de lo humano y sobre lo humano y en cuanto tal humano cuenta su presencia.

Es esta precisamente una de las claves para llevar a cabo un análisis no en función a uno mismo, sino en todo caso en función del sí mismo. Porque no es otra cosa que el alma guiada por el espíritu lo que nos puede liberar de nuestros propios y limitados recintos.

...para alcanzar lo real es necesario primero repudiar lo vivido, aunque para reintegrarlo después... la misión que se asigna a la Filosofía...consiste en comprender el ser, no en relación a uno mismo, sino en relación a sí mismo. Tristes Trópicos” Lévi-Strauss (en Geertz, 1997, p. 56)

A continuación, añadimos a modo de tabla (tal y como se presentó en el apartado introductorio referido a la aproximación a los diarios de campo) 17 Notas de campo extraídas de diferentes escenas, situaciones escolares, seguidas del relato incipiente que contextualiza la situación en la que ha tenido lugar. En la tercera columna mostramos la clave (la cuestión) de campo extraída y en torno a las que girarán el desarrollo reflexivo de investigación de cada viñeta pedagógica, de cada escena.

Por lo señalado anteriormente veremos como a través del conjunto de todas ellas nos adentramos en diferentes aspectos relacionados con la educación y su sentido más pedagógico teniendo como denominador común lo intangible (pero no por ello no localizable) de los temas que se abordan.

El deseo, la mirada, las expectativas educativas de los docentes ante un grupo-clase, la memoria emocional, la ética y la estética, la experiencia subjetiva de las dificultades de coordinación y comunicación de niños y adultos, las convergencias, las reactividades, los vínculos...se presentan a través de la narración del contexto educativo como pequeñas muestras representativas (indicativas) de todo aquello que forma parte esencial del alma y sustrato pedagógico de las instituciones escolares.

Nota de campo	Relato de campo (1)	Clave de campo
10-septiembre-2014 La jefa de estudios del centro me comunica que – “Ha fallecido de manera inesperada, repentina, este verano el marido de Esther (tutora de 2º primaria del centro escolar)”	Justamente con esta tutora tuve conversaciones (cursos anteriores) sobre el valor de las tutorías. La dimensión trascendente y el sentido que se le podían dar a las mismas.	La muerte/La vida. La palabra elemento creador.
Nota de campo	Relato de campo (2)	Clave de campo
15-septiembre-2014 “Diferentes por fuera, iguales por dentro”	La orientadora del centro concertado al que atiendo me relata que la semana pasada realizaron en el centro para los alumnos jornadas por la diversidad con este eslogan.	La aparente fragmentación del alma.
Nota de campo	Relato de campo (3)	Clave de campo
24-septiembre-2014 - “Por la verdad muere” Nos cuenta la madre de Daniel que en estos momentos difíciles se acuerda de esta frase que le decía su madre.	La madre de Daniel (alumno de 2º de educación primaria) nos cuenta muy preocupada que su hijo miente. Cuenta a desconocidos que su madre está con un hombre que los pega.	La mentira/la verdad. El Ser es uno.

Nota de campo	Relato de campo (4)	Clave de campo
<p>1-octubre-2014</p> <p>-” ¿Sabes que estuve malita?”</p> <p>- “Si, sé que estuviste de baja”</p> <p>- “Si, me tuvieron que ingresar y todo, por un cuadro psicótico. Angustia a que mi padre muriera”</p>	<p>La profesora de Pedagogía Terapéutica antes de comenzar la reunión de seguimiento de alumnos con “necesidades educativas especiales”, me saluda y me hace este comentario. Otra profesora del equipo de apoyo (de atención a la diversidad) relata que a un familiar suyo están a punto de amputarle una pierna y que rechaza todo tipo de apoyo psicológico, aun no encontrándose bien.</p>	<p>El cuerpo sintiente está presente.</p>
Nota de campo	Relato de campo (5)	Clave de campo
<p>15-octubre-2014</p> <p>-” ¿Qué es lo que pensáis es lo mejor que le pudiera suceder al grupo este año durante este curso escolar?”</p> <p>-” Bueno..., que... pasaran de curso. Todos a 1º de la E.S.O”</p>	<p>Estamos en reunión de equipo docente de 6º primaria. Se trata de tomar el pulso a la percepción y expectativas que los profesores que imparten clase en este curso tienen sobre el grupo, y sobre los alumnos y alumnas que lo conforman.</p>	<p>¿Qué nos impide soñar?</p>
Nota de campo	Relato de campo (6)	Clave de campo
<p>22-octubre-2014</p> <p>- Teo. Alumno de educación infantil 5 años. Lo observo en su clase.</p>	<p>Lo observo en su clase. Manifiesta bienestar, en su “mundo silencio”.</p>	<p>Los trastornos de espectro autista ponen de manifiesto la sensibilidad que nos falta.</p>

Nota de campo	Relato de campo (7)	Clave de campo
<p>12-noviembre-2014</p> <p>- “Me sorprende que a pesar de la cantidad de conflictos que genera el niño en la clase lo que le quieren sus compañeros”</p>	<p>La tutora de educación infantil 4 años hace este comentario en una reunión de seguimiento con tutores que tienen en sus clases alumnos con autismo. Cuenta que teme la reacción del resto de los padres porque piensen que este niño pueda retrasar el ritmo del grupo.</p>	<p>La mirada de los niños.</p>
Nota de campo	Relato de campo (8)	Clave de campo
<p>18-noviembre-2014</p> <p>Escucho decir a la orientadora perteneciente al equipo de alteraciones graves del desarrollo de la Comunidad de Madrid: “Al final radica más en la buena voluntad de los colegios el saber acoger e integrar a un alumno con TEA que de la oficialidad del colegio en escolaridad preferente a este tipo de alumnado.</p>	<p>En reunión de equipo de orientación junto con la orientadora procedente de equipo específico de trastornos de espectro autista tiene lugar un debate y reflexión sobre los colegios más adecuados para escolarizar alumnado de espectro autista.</p>	<p>Cooperar a conciencia con la conciencia.</p>

Nota de campo	Relato de campo (9)	Clave de campo
<p>19-noviembre2014</p> <p>En claustro. -” ¿Qué situaciones recordáis para vosotros significativas en el colegio con vuestros profesores? ¿Alguien querría aportar por qué se hizo maestro?”</p>	<p>-Al fin ponemos en marcha sesiones en claustro para reflexionar sobre el sentido de la práctica docente. Comenzamos la sesión profesores, equipo de orientación (trabajadora social y orientadora) educadora de absentismo y una compañera psicoanalista lacaniana invitada.</p>	<p>La memoria emocional.</p>
Nota de campo	Relato de campo (10)	Clave de campo
<p>10-diciembre-2014</p> <p>Patio de primaria. Les pregunto a modo de juego: -” ¿cómo está tu corazón, cómo está tu cuerpecillo, cómo está tu mente?” Jennifer se sonríe pícaro, trata de decirme con un gesto algo sobre los “ligues” de su amiga, mientras se miran sonrientes y Jaime responde a la pregunta: -” mierda, mierda, mierda”; mientras sonrío de forma peculiar.</p>	<p>Este niño ha sido varias veces expulsado y hoy motivo de consulta del director al equipo de orientación. Me cuenta el director que una vez más este alumno perteneciente a 5º curso de primaria se muestra retador, desafiante, negativista. Se acrecienta la tensión con su profesora-tutora. El director relata todos los tramos legislativos por los que puede legitimar un cambio de centro.</p>	<p>El loco entre los locos.</p>

Nota de campo	Relato de campo (11)	Clave de campo
<p>12-enero-2015</p> <p>-Fotografía de Teo. 5 años.</p> <p>Figura 13: Aplicando prueba Leiter¹⁵ a Teo.</p>	<p>-Aplico esta prueba Leiter a Teo.</p>	<p>La estética es ética.</p>
Nota de campo	Relato de campo (12)	Clave de campo
<p>21-enero-2015</p> <p>- “¿Qué recordáis de algún maestro que os haya resultado significativo por algún motivo?”</p>	<p>2º sesión con el claustro continuidad de la del 19 de noviembre: “memoria emocional” (9)</p>	<p>La influencia de los profesores y padres. La responsabilidad de los adultos.</p>
Nota de campo	Relato de campo (13)	Clave de campo
<p>29-enero-2015</p> <p>Reunión con las tutoras de educación infantil y primaria, (1ºy 2º) que tienen adscritos a sus grupos alumnos con diagnóstico de TEA.</p>	<p>En esta reunión de seguimiento de los alumnos con diagnóstico TEA abordamos el tema de las dificultades de comunicación de los alumnos explorando experiencias en algún sentido afines en la infancia del profesorado.</p>	<p>Barreras en la comunicación.</p>

¹⁵ La escala Manipulativa internacional de Leiter es una escala particularmente adecuada para evaluar aspectos del desarrollo mental en niños y adolescentes con problemas de habla o audición. Las respuestas que requiere la consecución del test es de carácter no-verbal.

Nota de campo	Relato de campo (14)	Clave de campo
<p>4 -febrero-2015</p> <p>- “Esta familia se debería ir. Dice una profesora en nombre del parecer de la mayoría de profesores”</p> <p>- “Esta profesora se debería ir dice un padre en nombre de varios padres”</p>	<p>El malestar está alcanzado cotas importantes.</p>	<p>Acontecimientos y reactividades en la escuela. Más allá de la medicación y los Servicios sociales ¿quién sostiene al ser?</p>
Nota de campo	Relato de campo (15)	Clave de campo
<p>18-febrero-2015</p> <p>-Animaos a rescatar de vuestra experiencia, de vuestra memoria como docentes escenas donde penséis que habéis dado lugar con vuestra interpelación a un alumno a situaciones resolutivas, donde la convergencia profesor alumno haya dado lugar a nuevas perspectivas o resultados.</p>	<p>-3º sesión con el claustro continuidad de la anterior realizada en enero: “La influencia de los profesores y padres. La responsabilidad de los adultos” (12).</p>	<p>Extrayendo la lección.</p>

Nota de campo	Relato de campo (16)	Clave de campo
11-marzo-2015 - “Hay tres teles en mi casa”. Dice un niño en la asamblea mientras Andrés, otro alumno de la clase, prepara la lectura de El llanto del lagarto y la lagarta de Lorca.	Entro en el grupo-clase de 1º de primaria. Acordé con la tutora en el primer trimestre entrar a realizar observación de la dinámica del grupo en asamblea.	Aprendiendo a “ser” junto con otros compañeros. Calidad educativa, calidad literaria.
Nota de campo	Relato de campo (17)	Clave de campo
15-abril-2015 -” ¿Por qué elegisteis esta profesión?”	4ª sesión de profes continuidad de la de febrero: “ Extrayendo la lección ” (15).	Vínculos.

6.2. ANÁLISIS INTERPRETATIVO

En la tabla que corresponde a cada situación (escena) de investigación añadimos en la tercera columna referida a clave de campo una cita vinculada al posterior desarrollo reflexivo de investigación que de cada situación contextual escolar se realiza.

Con la pretensión de que el desarrollo escrito de cada viñeta pedagógica (nota de campo, relato de campo, clave de campo) se distingan con mayor claridad las partes que obedecen a un análisis más reflexivo, de las que obedecen a esa parte directamente recogida del diario de campo referido a las notas, señalaremos la escritura de estas con color azul.

6.2.1. La muerte/La vida. La palabra elemento creador.

Nota de campo	Relato de campo (1)	Clave de campo
10-septiembre2014 La jefa de estudios del centro me comunica que –“Ha fallecido de manera inesperada, repentina, este verano el marido de Esther (tutora de 2º primaria del centro escolar)”	Justamente con esta tutora tuve conversaciones (cursos anteriores) sobre el valor de las tutorías. La dimensión trascendente y el sentido que se le podían dar a las mismas.	La muerte/La vida. La palabra elemento creador. La pulsión es el testimonio más próximo a lo instintivo [...] energía que se transforma en deseo por obra y gracia de la función civilizadora de la palabra y el cuidado de los padres. Colina.

[10-septiembre-2014]. Colegio Público. Comunidad de Madrid. Área territorial Madrid-Centro. Ubicación en zona de un alto porcentaje de población inmigrante y escolarización de población gitana. Línea 1 (un grupo clase por nivel-educativo).

La jefa de estudios del centro al que me toca atender como orientadora escolar semanalmente me comunica que ha fallecido de manera inesperada el marido de Esther tutora de 2º primaria.

Justamente con esta tutora tuve conversaciones (cursos anteriores) sobre el valor de las tutorías. La dimensión trascendente y el sentido que se le podían dar a las mismas.

Esta tutora desea hablar con el servicio de orientación escolar. Quiere hablarnos de dos de sus alumnos. Escribe en la hoja de derivación¹⁶ establecida en el centro escolar para ser atendida por orientación en el apartado de descripción del problema lo siguiente: “*no avanza en sus aprendizajes. En lecto-escritura no discrimina auditivamente. Problemas en las grafías básicas. Problemas para el conteo y concepto de cantidad. Parece que nunca hubiera estado escolarizada. Viene de Honduras, llegó a nuestro cole en octubre del curso pasado.*”

¹⁶ Hoja de derivación: se trata de las hojas de derivación de la que disponen los centros escolares con el objetivo de que tutores y profesorado en general expresen su deseo por escrito de ser atendidos por los servicios de orientación por un problema detectado en el alumnado (ver anexo I).

Sobre el otro alumno que nos quiere derivar escribe:

“no se sabe comportar en clase, interrumpe constantemente, no atiende...se va quedando retrasado en los aprendizajes, se pelea frecuentemente con los compañeros”

Tras encontrarnos atendiendo a cada caso (tutora, trabajadora social y orientadora) establecemos diferentes acuerdos de intervención.

Pienso en esta tutora, en su interés por trabajar y aprovechar los recursos de orientación. Reparo en su interés tal y como me ha ido comunicando en frecuentes ocasiones por dar una respuesta trascendente, profunda, a su trabajo. A este afán por trabajar en un sentido trascendente, con un enfoque “más allá de lo dado” ella no le pone nombre. No parece que esta tutora (como tantas otras) llegue a ser del todo consciente de su gran potencial. Diría que su formación pedagógica no está a la altura de su gran y valiosa experiencia práctica.

A su vez reflexiono en la convergencia de su búsqueda trascendente ante su trabajo docente y las situaciones que van aconteciendo en su vida personal (el fallecimiento repentino de su marido y la enfermedad contundente e invalidante de su hermano no haciendo un año de esta). Gran parte del tiempo de encuentro entre tutora y equipo de orientación (orientadora y trabajadora social) se invierte en acordar ya no el procedimiento protocolario de intervención a seguir, sino en ahondar sobre todo en el sentido y enfoque del mismo, fundamentalmente en el segundo caso que nos ha derivado junto con la jefa de estudios referido a problemas de comportamiento. Pondremos entonces de relevancia la mirada, la interpretación que en conjunto (equipo de profesionales) estamos otorgando a cada caso. Una vez conscientes de la importancia de este aspecto garantizamos con ello que los sistemas protocolarios ocupen su función de medio sin usurpar el de los fines.

El asesoramiento pedagógico, la orientación escolar se abre a la invitación de la búsqueda de lo más sutil donde la mirada se posa en el caso por caso del alumno, en el caso por caso del docente, en el caso por caso que entraña lo humano. Se abre en definitiva al momento único que entraña la labor educativa. Se nos brinda una concepción de espacio y el tiempo “más allá de lo dado” que a su vez la tutora, en este caso, sin duda sabrá encontrar y ofrecer al alumno en el momento y de la manera más oportuna. Una vez que hemos redefinido el foco de la derivación al servicio de orientación ya no como un problema si no como una oportunidad invertimos tiempo en compartir, consensuar, el sentido y enfoque de la valoración psicopedagógica que se pondrá en marcha de uno de los alumnos que han sido derivados. Una valoración psicopedagógica cuyo desarrollo y sentido ha de ir más allá de adjudicar un diagnóstico, de apuntar o no un trastorno de aprendizaje.

Los efectos de la valoración psicopedagógica crecerían exponencialmente si las orientaciones surgidas en relación al alumno evaluado se pudieran extrapolar, generalizar al aula. Se pudieran transformar en riqueza de saber pedagógico y tacto pedagógico ya no sólo para el alumno evaluado en cuestión sino para todos los alumnos. En definitiva, los efectos de la valoración psicopedagógica crecerían exponencialmente si los resultados de cada evaluación psicopedagógica se tradujeran en formación pedagógica para todo el profesorado, para todos los profesionales de la educación. Se trata de transformar o enfocar lo que se define en cada caso como problema en oportunidad. Aprender lo que cada caso, cada situación que definimos como problema nos viene a enseñar.

La situación, las coordenadas profesionales y personales, el eje, en el que se encuentra esta tutora en relación con su visión del grupo y la labor tutorial que me ha transmitido a través de diferentes encuentros me hace recordar el diseño curricular que Agustín de la Herrán escribió sobre didáctica de la muerte. Pienso en didáctica de la muerte y didáctica de la vida, quizá sea el momento de sumergirse en ello.

Todos los niveles educativos de primaria deberían comenzar con la asamblea, es decir con el espacio de encuentro entre los alumnos que habitan el grupo y su profesor. En un aprendizaje para la vida, para el encuentro que en este caso esta profesora está deseando sin apenas advertirlo transmitir a sus alumnos. Utilizar la palabra como puente de encuentro. En el libro *Deseo sobre deseo* de Colina (2006) encuentro la siguiente cita referida a la palabra: “La pulsión es el testimonio más próximo a lo instintivo[...] energía que se transforma en deseo por obra y gracia de la función civilizadora de la palabra y el cuidado de los padres” (p. 10)

**[texto leído a la tutora el 10 de diciembre 2014]* [texto (1): La muerte/la vida.

Le he leído el diario de campo a la tutora. Le dije en horario de recreo que en la hora de exclusiva disponía de unos minutos para comentarle unas notas y leerle lo elaborado al respecto. Acordamos que yo iría a buscarla a su clase. Se mostró interesada y me encontré con que bajó a buscarme cuando quedaban todavía treinta minutos aún para que comenzara la sesión de exclusiva que en este centro comprende el horario de dos a tres.

En ese momento me encontraba en reunión con la trabajadora social y con otra tutora (de 1º de educación primaria) confrontando entre las tres algunos aspectos de la dinámica y desarrollo de este otro grupo-clase del centro educativo en el que nos encontramos.

Finalmente pude subir a su clase. Le comenté que a raíz del repaso de varias notas de diario de campo sobre la escuela advertí como una de ellas estaba directamente relacionada con varios encuentros que habíamos tenido bajo el marco de la orientación escolar.

Le comenté que pensé entonces al terminar de redactarlo leérselo para confrontarlo con ella (triangularlo) y enriquecer así el proceso de profundizar en todos los temas que habían ido emergiendo.

Al hilo de la lectura reparamos en varios aspectos. Ella me pidió que le aclarara la parte referida a los beneficios de extrapolar las orientaciones de un caso evaluado psicopedagógicamente a toda la clase o a saber pedagógico generalizado a todos los docentes. A raíz de explicárselo me transmitió que de igual modo deberían hacer ellos (los profesores); *“quedar para poner en común e intercambiar sus conocimientos en confrontación con la experiencia que van adquiriendo día a día en las aulas”* Me subrayó en su reflexión al hilo de nuestro diálogo en base al diario de campo que “ese saber” no se pone en común todo lo que se debería o que se hace de manera tan informal que en ocasiones ni se da.

A su vez en relación a aspectos personales aludidos en Notas de Campo (localizables en la tabla de Notas) mostró cierta conmoción interior transmitiendo a su vez lo que la enriquece, el encuentro con “los chicos”, su trabajo, el encuentro con sus alumnos al que otorga mucho valor. Y para los que, tal y como me relataba se sabe importante, referente. En principio definió en dos ámbitos separados mundo profesional y mundo personal, aclarando que en su caso no había sido a raíz de tales circunstancias vitales acontecidas con radicalidad en este último año de su vida lo que le había llevado a tomar más dedicación a la labor tutorial, pues la inclinación a dedicarse así a las tutorías ya la tenía incorporada. Sí afirmo que lo que le había acontecido en su vida personal este año le había influido para tomar más conciencia del gran valor que entrañaba su trabajo de maestra en sí para sostenerla en ciertos momentos duros, sin por ello haber perdido la distancia profesional que la labor docente requiere.

Me mostraba según me relataba que se había hecho más manifiesto a sus ojos el valor de lo humano, de la vida que anidaba en cada uno de sus alumnos y que de alguna manera el ser consciente de ello edificaba el sentido de su propia identidad personal.

Pasamos así seguidamente de comentar la importancia de que el profesorado reflexione, medite, contemple sobre el conocimiento que cada uno va albergando a través de su experiencia profesional, a reflexionar sobre la bidireccionalidad mundo personal, mundo profesional en la vida del maestro, de todo profesional de la educación.

Comentamos sobre el entorno tan desfavorecido socioculturalmente del que proceden los alumnos adscritos a este centro. En este sentido esta tutora comentaba que este hecho generaba en ella una mayor motivación, un mayor deseo de involucrarse ante el panorama que se encontraba de tan acuciantes situaciones desfavorecedoras.

Comentamos una vez más sobre la importancia de la palabra, del encuentro. Y los posibles desencadenantes que se podían generar con un buen enfoque tutorial. Al hilo de esto me comentó sobre su deseo latente, que había compartido en varias ocasiones con una compañera de ciclo (primer ciclo 1º y 2º de educación primaria) de trabajar con los padres..., con los padres y madres de cultura gitana o no, o con poca o ninguna orientación académica. Señaló lo extremo de los embarazos precoces de las niñas gitanas que al salir de primaria acababan por tener un absentismo total abocadas a repetir patrones culturales en muchas ocasiones nada edificantes.

Le interpele por deseo de contrarrestar su argumentación con el extremo opuesto, con la escasa capacidad de decidir de mujeres abocadas a un mundo académico competitivo donde la razón sobrevalorada provoca un desconocimiento absoluto de su cuerpo y un rechazo importante de sus emociones a su vez también nada edificante.

Me contestó que no se trataba de valorar y comprendí que me quería decir que no se trataba de juzgar. *“En eso estamos de acuerdo”* le contesté. Me comunicó que más de una vez había pensado con su compañera tutora en hacer unas sesiones de encuentro con mujeres, madres de sus alumnos. Concluimos este encuentro (tutora, orientadora/investigadora) con no abandonar la idea, cultivarla, para propiciar el espacio, el tiempo las condiciones y enfoque más adecuado para poner en marcha ese punto de acercamiento y encuentro con las familias guiado de ese “latido” trascendente y deseo de encuentro que me manifestaba por su parte y por el de otra compañera para atender a la dimensión colaborativa y femenina de las madres y entorno de sus alumnos. En el marco de lo hablado quedó como clave que trabajar con ellas tenía que ser parejo a aprender de ellas. La invité a que no cerráramos la puerta a la posible puesta en marcha de la idea y a que lo volviéramos a hablar.

Hablamos de lo relevante de propiciar los encuentros desde las historias, las emociones e incluso le sugerí a través de relatos de sueños, el valor de lo simbólico como clave para activar el encuentro.

Pasados tres meses a este encuentro en reunión de equipo directivo me comentan que ha sido la tutora con la que hablé la que ha dado nombres de familias supuestamente interesadas para hacer un grupo mediador, colaborador con el centro. Un grupo de encuentro.

6.2.2. La aparente fragmentación del alma

Nota de campo	Relato de campo (2)	Clave de campo
15-septiembre2014 “Diferentes por fuera, iguales por dentro”	La orientadora del centro concertado al que atiendo me relata que la semana pasada realizaron en el centro para los alumnos jornadas por la diversidad con este eslogan.	La aparente fragmentación del alma. ...esto es debido a que al no ser el obstáculo del orden de lo racional no es por tanto accesible a una programación racional. Lapierre y Aucouturier

[15-septiembre-2014]. Colegio Concertado. Comunidad de Madrid. Área territorial-Madrid-Centro. Escuela con escolarización preferente para alumnado con TEA. Apoyos intensivos y especializados. Línea 3 (Tres grupo-clase por nivel educativo).

“Diferentes por fuera, iguales por dentro”.

Este es el eslogan que me cuenta la orientadora del centro concertado al que acudiré mensualmente para seguimiento de aula de alumnado con trastorno de espectro autista que han escogido para las jornadas de secundaria de atención a la diversidad.

En el *Manual de Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*, de Bisquerra (2011), encontramos la siguiente afirmación al respecto de la diversidad: “*El alumno es diverso por la interacción entre sus características personales y las condiciones que le han ofrecido sus contextos de desarrollo (familia, escuela, y grupo social) a lo largo de su historia educativa*” (p. 301)

A este eslogan se le puede encontrar una vertiente existencial. ¿Verdaderamente es así?, ¿qué es lo que nos distingue, que es lo que verdaderamente nos asemeja? En ese sentido podemos pensar en los términos filosóficos de substancia, esencia, accidente. García Morente (2015) al respecto del ser significaba lo siguiente: “La palabra ser significa, por una parte, existir, estar ahí. Pero por otra parte significa también consistir, ser esto, ser lo otro” (p. 65)

Sustentándonos entre otros aspectos en las enseñanzas de este destacado filósofo y maestro podríamos argüir que somos distintos en la forma, pero no distintos en lo tocante a lo sustancial del ser. Siendo la sustancia esencial que nos habita (que nos constituye) la misma, conviene entonces profundizar en el saber sobre esta, así como tener presente las diferencias de estado, de estructura, de capacidades, de habilidades, de aptitudes, actitudes, de procedencia sociocultural, ambiental a la hora de concebir el ámbito educativo. Diferencias y semejanzas que nos pudieran hacer sentir el encontrarnos como en un gran juego de espejos que pudiera constituir la vida. Al respecto tenemos el interesante párrafo de Watts (1993) que en su conocida obra *El libro del Tabú* exponía lo siguiente:

Es también parecido al juego del escondite, porque resulta siempre divertido buscar a alguien que no se esconde cada vez en el mismo lugar. A Dios le gusta jugar al escondite, pero como no hay nada fuera de Dios, no se tiene más que a sí mismo para jugar. Esta dificultad la supera simulando que él no es él. Esta es su manera de esconderse de sí mismo: simula que es tú, y yo, y toda la gente en el mundo, y todos los animales y plantas, las piedras y todas las estrellas. De este modo, le ocurren aventuras extrañas y maravillosas, algunas de las cuales son terroríficas. Pero éstas últimas son simplemente como malos sueños, que desaparecen cuando él se despierta (p. 20)

“Diferentes por fuera, iguales por dentro”. Si con este eslogan se trata de hacer sentir la solidaridad a la que nos pudiera abocar la semejanza, tendremos que descubrir en base a qué se da esa semejanza.

Tras hablar con ella (con la orientadora) de los niños, de los alumnos adscritos al aula de apoyos intensivos y especializados para alumnado diagnosticado con trastorno de espectro autista, de cómo se encuentran y qué tipo de manifestaciones, síntomas presentan cada uno en su momento de sus respectivas formas de comunicarse, le pregunto por su equipo de trabajo.

Ella es franca, muy sincera, aspecto que permite trabajar a fondo, pues mi pregunta no ha sido casual, ni azarosa. Me cuenta que en este momento hay marcadas diferencias entre ellas. Me cuenta que se evidencian problemas de comunicación, de coordinación entre las compañeras de trabajo del departamento de atención a la diversidad.

Nos proponemos afrontar ese “casual” problema de comunicación entre adultos como una oportunidad de cambio y crecimiento, convergente a su vez con las alteraciones comunicativas de los alumnos que son motivo de nuestro trabajo psicopedagógico en la escuela.

Focalizamos el problema de comunicación anunciado por esta orientadora entre los miembros de su departamento advirtiendo la sincronía que tiene lugar con uno de los objetivos principales que se proponen desarrollar en los alumnos: la comunicación y el trabajo colaborativo entre los alumnos.

Al focalizar el problema de comunicación entre los componentes del equipo de profesores de atención a la diversidad nombramos el conflicto principal y perfilamos sus características. Una de las profesoras protagonistas manifiesta comprender la relevancia de abordarlo en coherencia al trabajo que pretendemos hacer día a día con los alumnos, sin embargo, a la par me manifiesta con sinceridad no querer hacerlo mientras implique tratar de entenderse con una de las compañeras.

Lo transmite sin hostilidad, con la franqueza de quien relata o describe el relieve de un paisaje. Un paisaje que para ella es, un paisaje en el que está, un paisaje que siente y en el que se siente. Un paisaje en el que instala su identidad.

Pienso en los planos del movimiento que me trae a la memoria el libro de *Simbología del movimiento* de Lapierre y Aucouturier (1997). ¿Para que haya movimiento, acción, praxis, **cambio**, transformación que es lo que falta?, ¿dónde habita el deseo, de qué se nutre la imaginación para poder visualizar, vislumbrar distintos escenarios, paisajes mentales y finalmente inducir un movimiento, un cambio, una transformación de actitud? No basta con conocer, ni siquiera con comprender para efectuar un cambio comportamental.

En un fragmento del libro señalado encontramos referido a ciertas dificultades de aprendizaje lo siguiente:

...esto es debido a que al no ser el obstáculo del orden de lo racional no es por tanto accesible a una programación racional. La “deficiencia” a nivel de la organización espacio-temporal, por ejemplo (y las dificultades escolares que expresa o mantiene), son solamente el reflejo aparente, la expresión de una alteración mucho más profunda que se sitúa en “otra parte”. Esta otra parte reside acaso en la inseguridad de un espacio afectivo mal vivenciado en su relación con el otro y con el objeto (p. 15)

El final de esta cita quizá nos ofrece la pista de que nuestro comportamiento es reflejo de las trayectorias a las que apuntan nuestro deseo. Quizá poner la conciencia sobre esta otra parte a la que se alude en este párrafo, hacia ese espacio afectivo contribuya a no eclipsar el mundo afectivo de nuestro enfoque educativo y formación docente, disponernos a desenmascarar espacios donde el camino hacia la transformación sea una realidad.



Figura14: *Simbología del movimiento.* Acrílico, algas y tiza.2007

La gravedad hace caer a los cuerpos, sin embargo, la naturaleza del alma (espacio afectivo vinculado a lo Real) tiende a elevarlos. La Gracia¹⁷ prosigue una dirección ascendente contraria a la Ley de la Gravedad.

17 “La Gracia tiene siempre una dimensión elevante y, al mismo tiempo otra sanante”. (Sayés, 1990, p.16)

6.2.3. La mentira /La verdad: El Ser el uno.

Nota de campo	Relato de campo (3)	Clave de campo
<p>24-septiembre2014</p> <p>- “Por la verdad muere”</p> <p>Nos cuenta la madre de Javier que en estos momentos difíciles se acuerda de esta frase que le decía su madre.</p>	<p>La madre de Javier (alumno de 2º de educación primaria) nos cuenta muy preocupada, que su hijo miente. Cuenta a desconocidos que su madre está con un hombre que los pega.</p>	<p>La mentira/la verdad. El Ser es uno.</p> <p>Si se pretende acceder a lo más hondo del mundo social, es necesario recuperar el significado del mito.</p> <p>Mélich</p>

[24-septiembre-2014] Colegio Público. Comunidad de Madrid. Área territorial Madrid-Centro. Ubicación en zona de un alto porcentaje de población inmigrante y escolarización de población gitana. Línea 1 (un grupo clase por nivel-educativo).

Recuerdo el libro de Summerhill de Neill (1975) el cual cuanto más lo leo más me invita a ahondar en la veracidad y autenticidad de los procesos educativos que establecemos los adultos para los niños. Hoy hemos hablado mi compañera trabajadora social y yo (orientadora) con la madre de un niño de 2º de educación primaria. La tutora la vio tan desbordada y necesitada de apoyo y asesoramiento que la jefa de estudios sin antes disponer tiempos para que ella como tutora nos cuente con detenimiento sobre el alumno, tal y como se suele hacer poniendo en marcha el protocolo establecido, nos la ha derivado en común acuerdo con la tutora. Hemos accedido a atenderla. Secundamos y activamos la acogida así entendida en esta ocasión por estas dos profesionales del centro escolar al que atendemos desde el equipo de orientación como un procedimiento prioritario en esta situación.

La madre se nos muestra desbordada y asustada, deseosa de contar, de comunicar. Nos cuenta un suceso, el relato de lo acontecido hace apenas una semana en el que se vieron implicados la policía, ella y su actual pareja. El enredo que relata circula en base a una espiral de malentendidos generados por las insinuaciones que parece, según nos cuenta, que su hijo suscita. El niño cuenta cosas, que llegados a un punto de enredo hacen sospechar seriamente a la policía que esta es maltratada por su nueva pareja. La espiral, según nos sigue contando, la pesadilla, se desarrolla y ella envuelta en la misma se ve prácticamente acusada al igual que su compañero de trabajo, (que en esos momentos se encuentra en su casa), por la policía en su propio domicilio ante la mirada atenta del niño.

La madre se pregunta por qué su hijo miente. “Ahora cada vez está más retador”, nos dice. “No obedece nunca a la primera”. Nos pregunta cómo ha de hablarle a su hijo para que esta situación no se le vaya de las manos. Nos comunica que se siente perdida. Al igual que hizo con la tutora, nos manifiesta su miedo, su desorientación. Se advierte su angustia. Su hijo miente.

El niño miente ¿y los adultos? La escena de la policía en la casa, las declaraciones y otras escenas según nos cuenta se han sucedido ante la presencia del niño.

Nos cuenta que el niño sintió celos de un novio que tuvo justo meses atrás y que a su vez su hijo observaba por la misma época como ella cuidaba a un bebé, primo del niño.

Pienso en el robo que inconscientemente podría estar experimentando este niño. Podría decirse (sin llegar a establecer una conclusión categórica) que roba a su vez la paz al entorno de la madre y juega con el miedo de la misma. La madre nos cuenta también que va perdiendo la autoridad con su hijo.

Nos pide como rescatar la autoridad con su hijo.

El orden que precisa la madre de Javier, según ella nos transmite, en su mundo exterior a buen seguro requiere un orden interior para sí misma. Hay multitud de elementos de la psique en juego.

Su hijo, juega su papel en un escenario que le roba a la madre lo máspreciado, la paz. El niño roba inconscientemente la paz de su madre, de su entorno porque pudiera estar pidiendo a gritos, gritos simbólicos, orden. La madre nos dice:

-en estos momentos me acuerdo de aquella frase de mi madre me decía “por la verdad muere”.

En el libro de *Antropología simbólica y acción educativa* de Melich (1996) encuentro la siguiente afirmación: “Si se pretende acceder a lo más hondo del mundo social, es necesario recuperar el significado del mito” (p. 75)

El mito en este sentido hace referencia a una creencia a la que se señala y se sabe por encima de uno mismo. Me fijo en la importancia de aquello que nos mueve que nos impulsa, a la búsqueda de un norte, de una orientación, de un sentido. Me adentro en el libro de Neill, “Summerhill”, señalado al inicio de este relato y como referente pedagógico a considerar en el marco teórico expuesto.

Seguir la trayectoria de Neill que escribe sobre la propia experiencia educativa que ha generado, a través de la cual encarna su saber pedagógico es observar a un hombre profundamente creyente en el proceso educativo, en su sentido. Su posición es aperturista en tanto que esta fe en los procesos educativos, no le lleva a asentarse en parámetros rígidos e inamovibles si no que se va confrontando con la experiencia vital y el diálogo con el día a día.

La lucha no es entre creyentes en la teología e incrédulos en ella; es entre creyentes en la libertad humana y creyentes en la supresión de esa libertad (p. 199).

E introducir miedo en la vida de un niño es el peor de todos los crímenes. El niño dirá para siempre que no a la vida, será siempre un inferior, será siempre un cobarde (p. 203).

Todo ello nos conduce a comprender que la creencia, la búsqueda (tanto a nivel personal como institucional) es un aspecto que muy probablemente no se ha de eludir del panorama educativo si queremos establecer vínculos capaces de desenmascarar dinámicas institucionales y personales alejadas del verdadero sentido de libertad.

6.2.4. El cuerpo sintiente está presente

Nota de campo	Relato de campo (4)	Clave de campo
<p>1-octubre-2014</p> <p>- “¿Sabes que estuve malita?”</p> <p>- “Si, sé que estuviste de baja”</p> <p>- “Si, me tuvieron que ingresar y todo, por un cuadro psicótico. Angustia a que mi padre muriera”</p>	<p>La profesora de Pedagogía Terapéutica antes de comenzar la reunión de seguimiento de alumnos con “necesidades educativas especiales”, me saluda y me hace este comentario. Otra profesora del equipo de apoyo (de atención a la diversidad) relata que a un familiar suyo están a punto de amputarle una pierna y que rechaza todo tipo de apoyo psicológico, aun no encontrándose bien.</p>	<p>El cuerpo sintiente está presente.</p> <p>Una criatura sin espíritu no podrá experimentar algo parecido a una experiencia de identidad personal; se encuentra totalmente a merced de su proceso de vida interna, de sus sentimientos y emociones, cuyo cambio continuo no se diferencia en nada del cambio continuo de los órganos corporales. Cada emoción es una experiencia somática.</p> <p>Arendt</p>

Colegio Concertado. Comunidad de Madrid. Área territorial-Madrid-Centro. Escuela con escolarización preferente para alumnado con TEA. Apoyos intensivos y especializados. Línea 3 (Tres grupo-clase por nivel educativo).

Estos son los comentarios que las profesoras de apoyo me hacen de manera informal y amigable mientras esperamos a las demás tutoras en lo que será nuestra primera reunión del curso entorno al seguimiento de los niños con diagnóstico de trastorno de espectro autista que reciben apoyos intensivos y especializados. Se trata de alumnos escolarizados en distintas aulas de educación infantil y primaria de este centro escolar.

Antes de que llegara la profesora de Pedagogía Terapéutica para alumnos de necesidades educativas especiales de todo el centro y me comunicara lo señalado en la tabla de notas de campo relativo a su baja, la otra profesora especialista en Pedagogía Terapéutica tras dejar de consultar el móvil nos comenta a la orientadora contratada en el centro y a mí que está pendiente de un familiar suyo al que han de amputarle una pierna. La escuchamos, la preguntamos sobre cómo fue y al respecto nos subraya la conveniencia, en su opinión, de que su tía reciba atención psiquiátrica y/o psicológica aun siendo muy reacia a ello, puesto que no se encuentra bien.

Lourdes la anterior profesora que hizo mención al motivo de su propia baja, cuando de manera espontánea y por su propia cuenta me comunicó que es lo que le ocurrió el curso anterior lo primero que hizo es preguntarme si no me lo habían contado, con ánimo de comunicar y expresar más información sobre el tema. Lidia cuenta con cierta satisfacción que fue fuerte el asunto pero que ya se siente mejor, recuperada. Pareciera como si a la vez de contárnoslo a nosotros se lo contara así misma. Yo hago un vago comentario sobre lo complicados que somos. Ella aclara el temor a la muerte de su padre como detonante de lo que le aconteció, sin embargo, cuando le pregunto si su padre corría riesgos de muerte inminente o parecido nos cuenta que no. Parece que el desencadenante ha sido activado por un “fantasma” Aparece la falta.

Los contenidos de ambas conversaciones previas a la reunión giran en torno a la falta, al cuerpo sintiente ya sea en un cuadro de angustia agudo o de una manera más física. Me sorprende la gran conexión de esta conversación que mantenemos minutos antes de manera espontánea con la temática que traía como esencial y en presente para enfocar la reunión:

“La percepción de la falta invita a percibir las posibilidades. La experiencia de dificultad como hecho a descifrar”

Se trataba de incentivar la apertura de la mirada hacia un alumnado al que se le observa bajo un prisma de necesidad o déficit. No se trataba tanto de obviar, eludir las alteraciones constituyentes del trastorno diagnosticado como de apoyarse en aquello, en aquel síntoma incluso con el que el alumno “hace juego”.

Un ejemplo claro de este enfoque lo tenemos relatado por el propio Pennac (2013), en su propio caso que narra en la novela *Mal de escuela*. Aun no siendo este un caso referido al trastorno de espectro autista, si nos interesa cotejarlo con lo expuesto en esta parte del Diario de campo por cuanto habla de la conversión de un malestar sentido y emergente hacia una invención suscitada por la mirada del profesorado:

Apoyándose una y otra vez en lo que está, aquello con lo que el alumno “hace juego”.

Habría que inventar un tiempo especial para el aprendizaje. El presente de encarnación, por ejemplo. Estoy aquí, en esta clase, y comprendo por fin. Ya está. Mi cerebro se difunde por mi cuerpo: se encarna. Cuando no es así, cuando no comprendo nada, me deshago allí mismo, me desintegro en ese tiempo que no pasa, acabo hecho polvo y el menor soplo me disemina. Pero para que el conocimiento tenga alguna posibilidad de encarnarse en el presente de un curso, es necesario dejar de blandir el pasado como una vergüenza y el porvenir como un castigo (p. 59)

Y llega el momento de comenzar la reunión de manera formal (una de las primeras que habrán de darse durante el curso) y el planteamiento de coger el pulso a la situación actual de estas profesoras, a su percepción, a su mirada sobre su grupo-clase, a su mirada en torno principalmente a sus alumnos que tienen diagnóstico de espectro autista. [Exponen principalmente su preocupación por la falta de comunicación. En realidad, subrayan la angustia ante la falta de palabra que se observa en estos alumnos de los que hablamos.](#)

[Tanto a Adrián escolarizado en educación infantil tres años como a Gabriel escolarizado en educación infantil de cuatro años, alumnos a los que se refieren, he podido observarles en patio y aula. El de tres años Adrián se mostraba en patio muy expresivo y afectivo. Al acercarme a él en el patio cuando estaba junto a la profesora Integradora Social a quién miraba y sonreía de manera recíproca ha mostrado un cierto azoramiento no sin dejar de mostrarse alegre y vinculado a esta profesora. En este sentido se ha mostrado altamente expresivo, excitado, en su expresión afectiva y corporal, invadido por el goce sin capacidad para elaborarlo desde la palabra.](#)

[De Gabriel me dice el profesorado que marcha una y otra vez de un lado a otro del patio. Es en relación a este niño que también su tutora en la reunión ha manifestado su preocupación por la ausencia de lenguaje.](#)

Nos cuenta en reunión que le preocupa que no se comunica, no dice palabras, apenas nombra objetos, no estructura una frase simple. A Gabriel lo observo en su mundo que no parece ser el nuestro y sin embargo me percató de que está presente. La profesora también ha dicho algo muy interesante, a tenerlo en cuenta como temática de enfoque y para futuras reuniones de seguimiento.

Ha comentado que a Gabriel le gusta tocar, que cuando él está por ejemplo en la asamblea cerca de su profesora él la toca, le gusta palparla.

Recuerdo ahora la conversación previa a la reunión mantenida con las profesoras de Pedagogía terapéutica girando en torno a la falta, el cuerpo, la angustia...lo relaciono con la sensibilidad de este alumno que por el momento apenas habla ni apenas nombra objetos. Se goza en el tacto. A su vez la profesora de este alumno hace un comentario al ir terminado la reunión sobre la buena capacidad del niño para atender en inglés y memorizar palabras de las cuales no entiende su significado, de su alta capacidad para memorizar sonidos.

Es curioso, Gabriel es más activo al sinsentido, donde él encuentra lugar, que al sentido. Sin duda nuestro sentido, nuestros significantes (para el sinsentido) le invaden.

Es sorprendente la intensidad con la que estos niños penetran en ciertos detalles del campo sensorial y con la intensidad con la que aborrecen desde lo intuitivo nuestro mundo de significaciones.

¿No será que el cuerpo sintiente de estos niños reacciona ante la saturación anómala del sinsentido social?

Me acuerdo de la afirmación de Arendt (2014) de que *la emoción es una experiencia somática*. Esta afirmación se encuentra en su libro *La vida del espíritu*. Pienso en la palabra, su sentido, como puente creador. La palabra como lugar de sentido no se puede dar sino está conectada con lo más vinculante del ser, que no es sólo su cuerpo físico sino también su experiencia corporal.

Una criatura sin espíritu no podrá experimentar algo parecido a una experiencia de identidad personal ; se encuentra totalmente a merced de su proceso de vida interna, de sus sentimientos y emociones, cuyo cambio continuo no se diferencia en nada del cambio continuo de los órganos corporales. Cada emoción es una experiencia somática (p. 57).

6.2.5. ¿Qué nos impide soñar?

Nota de campo	Relato de campo (5)	Clave de campo
15-octubre-2014 - “¿Qué es lo que pensáis es lo mejor que le pudiera pasar suceder al grupo este año durante este curso escolar?” - “Bueno..., que... pasaran de curso. Todos a 1º de la E.S.O”	Estamos en reunión de equipo Docente de 6º primaria. Se trata de tomar el pulso a la percepción y expectativas que los profesores que imparten clase en este curso tienen sobre el grupo, y sobre los alumnos y alumnas que lo conforman.	¿Qué nos impide soñar? El mundo exterior apunta a la acción y uso de las cosas materiales, mientras que el mundo interior apunta a la esencia y razón de ser de la realidad humana. García Hoz

Colegio Público. Comunidad de Madrid. Área territorial Madrid-Centro. Ubicación en zona de un alto porcentaje de población inmigrante y escolarización de población gitana. Línea 1 (un grupo clase por nivel-educativo).

Educar no es dar carreras para la vida, al menos no solo, sino como leí que decía Pitágoras, es templar las almas para las dificultades de la vida. Ciertamente como afirma Krol (2012) “el mayor enemigo de la observación es la familiaridad. ”Debemos estar dispuestos a mirar a un texto hasta que no nos limitemos solo a ver, sino a observar.”

Que un grupo de profesores responda que lo mejor que les puede ocurrir a un grupo de 24 alumnos de un curso de 6º de educación primaria es pasar de curso, da cuenta de una respuesta lógica, adecuada, políticamente correcta. Si bien esa respuesta es adecuada, concerniente, principal en el contexto en el que se da, me pregunto si no encubrirá un conformarse en ir pasando, sobreviviendo, un conformarse en mínimos, sin más pretensión que los alumnos obtengan buenos resultados, quemar etapas, aprueben exámenes. Sin duda también desean que los alumnos aprendan, pero por otra parte comienza a ser sintomático que apenas se mencione este verbo (aprender) en las instituciones escolares.

Me cuentan con cierto ánimo que el curso no tiene nada que ver con el sexto del año anterior, es un curso mejor. Me dicen “es un curso flojito, pero responden, trabajan”. Me pregunto ¿para quién trabajan?, ¿a quién sirve el saber?, ¿a quién sirve aquello a lo que estos profesores llaman trabajo?

La aparente “celebración” de ausencia de conflicto en este caso, es claramente un conflicto. Un conflicto de fundamentos pedagógicos, un conflicto que es fácil pase inadvertido en la dinámica del sistema establecido.

- “en este grupo no hay gitanos, se está bien”-dice un profesor.

Ciertamente esta frase en su contexto se explica por la gran problemática que han sufrido los profesores el año anterior ante una distancia abismal de expectativas entre familias, muchas de ellas gitanas, y lo que desde el sistema escolar se trata de implantar sin apenas en ocasiones brindarles tiempo y claves para conjugar la reflexión sobre la realidad en la que se encuentran. Me describen los alumnos que resultan más complicados en esta clase. Se trata de la tristeza y apatía que se observa en uno de los niños y la impulsividad y tendencia a llamar la atención de otro. Hay por otra parte dos amigos que tienden a “montarla”, como relata una profesora, pero más o menos se podría decir que las aguas calmadas del grupo lo mantienen estable. Otro cuyo desfase es patente no acaba de vincularse y es un alumno rechazado que molesta constantemente y no es capaz, me cuentan categóricamente, de mantenerse trabajando ni más de cinco minutos seguidos. Como contrapunto encontramos el comentario que realiza el profesor de Educación Física que aclara que esto no es así en su área, que este niño sí trabaja bien en su clase. El resto del profesorado descubre no sin sorpresa que el alumno es válido en esa área y que es capaz de disfrutar y fluir en esa clase. Animo al profesorado a que intercambie los aspectos más sobresalientes del grupo, esos aspectos que lo definirían, lo identificarían por lo positivo, por sus posibilidades e insisto en que me comenten qué es lo mejor que nos cabría imaginar para este grupo. La respuesta en este momento presente es la siguiente: “Bueno, presentan niveles bajitos, pero se trata de un grupo majo, con disposición...” Otro profesor comenta que en este grupo se está bien, como se nota que no están “la que las montan”

¿No será necesario que el oficio de maestro, docente, orientador, inspector de educación conlleve un constante reinventarse ante las circunstancias adversas, ante la encrucijada que supone la complejidad del hecho educativo?

¿No será para ello necesario atender a un constante mundo interior a la par que al exterior? La conjunción de lo uno con lo otro es lo único que nos llevará a salir de esquemas planos y definiciones rígidas. Será quizá lo que nos lleve a advertir distintos paisajes a los que alcanzar. Habrá que tener muy en cuenta la afirmación de García Hoz (1993) en relación al mundo interior propiamente humano en la que el sueño juega un papel profundo que sin duda no se debe obviar para que la mediocridad de la lógica no campe a sus anchas en las instituciones escolares.

El mundo exterior apunta a la acción y uso de las cosas materiales, mientras que el mundo interior apunta a la esencia y razón de ser de la realidad humana y de toda la otra realidad en función del hombre. (p. 84)

Al final el saber, el supuesto saber sirve a un sistema que en ocasiones claves descuida las dimensiones del ser y sólo se fija en lo que renta en lo que se ve. ¿No tendríamos que trabajar por compaginar ambas cosas?

No olvidemos no obstante las presiones a las que está sometido el profesor. ¿Qué valor se otorga a la institución escolar, que valor se otorga al profesor expuesto a una permanente encrucijada en las instituciones escolares? ¿qué espacio se le otorga, se le ofrece para que interiorice y aprenda a articular el gran valor de su mundo interior en conexión con la interpelación que recibe de sus propios alumnos?

La vida interior existe en cada ser; es su potencial, su vida más profunda y completa, que debe aflorar a medida del desarrollo y madurez. Educare-educere significa hacer aflorar el potencial de vida que todos llevamos dentro de nosotros mismos. Educar no es llenar la mente de conocimientos, sino desarrollar el potencial interior oculto, la capacidad de reflexionar, razonar, comprender, aplicar los conocimientos a la vida desde nuestros sentimientos, afectos, anhelos, experiencias atesoradas y que nuestro corazón baña y da calor (Tébar, 2015, p. 121).

6.2.6. Los trastornos de espectro autista ponen de manifiesto la sensibilidad que nos falta

Nota de campo	Relato de campo (6)	Clave de campo
<p>22-octubre-2014</p> <p>- Teo. Alumno de educación infantil 5 años. Lo observo en su clase.</p>	<p>Lo observo en su clase. Manifiesta bienestar, en su “mundo silencio”.</p>	<p>Los trastornos de espectro autista ponen de manifiesto la sensibilidad que nos falta.</p> <p>En el silencio de la consciencia originaria vemos como aparece, no únicamente lo que las palabras quieren decir, sino también lo que quieren decir las cosas, núcleo de significación primaria en torno del cual se organizan los actos de denominación y expresión. Merleau-Ponty</p>

Colegio Concertado. Comunidad de Madrid. Área territorial-Madrid-Centro. Escuela con escolarización preferente para alumnado con TEA. Apoyos intensivos y especializados. Línea 3 (Tres grupo-clase por nivel educativo).

“Los trastornos de espectro autista ponen de manifiesto la sensibilidad que nos falta”. Esta idea emerge tras la observación de nuestro mundo adulto en tanto que me interrogo sobre el sentido y señal del trastorno de espectro autista activando la reflexión desde la perspectiva interpretativa de estos trastornos. En esta afirmación se sintetiza la siguiente reflexión que deriva del ejercicio de la observación tras esta perspectiva:

Todo niño del que decimos tiene un trastorno pone de manifiesto de manera inconsciente aspectos que hemos de desvelar, descifrar para nuestro propio crecimiento social.

Observar a los alumnos con el norte de localizar aquella falta que designamos en la caracterización de sus trastornos en nuestras dinámicas comunicativas nos lleva a adquirir conciencia de aquello que hemos descuidado en nuestro mundo adulto.

En el caso del autismo en la actualidad el Manual Diagnóstico de los trastornos mentales de la sociedad americana, en la actualidad el DSM-V designa las manifestaciones del trastorno autista en el área de la comunicación social e interacción social y en el ámbito de patrones repetitivos y restringidos de conductas, actividades e intereses.

Dentro del primer ámbito señalado (área de la comunicación social e interacción social) nos detenemos en los focos como alteración en conductas comunicativas no verbales usadas en la interacción social y en dificultades para desarrollar, mantener y comprender relaciones sociales en el mundo adulto. Referido al segundo ámbito (patrones repetitivos y restringidos de conductas, actividades e intereses) señalamos de cara a destacar el ejercicio de la perspectiva interpretativa los patrones de pensamiento rígidos.

Desde la perspectiva interpretativa aquello que designamos como síntoma en grado de trastorno en los alumnos de espectro autista ¿no se pone claramente de manifiesto en el comportamiento relacional de los adultos? Aun no tratándose de un grado de afectación tal y como el que acontece cuando se da la designación diagnóstica del trastorno, si se pueden hallar rasgos similares en los hábitos comunicativos de la sociedad.

La paradoja está servida y la gran oportunidad de adquisición de conciencia y transformación del mundo adulto también.

Observo a Teo (alumno diagnosticado de trastorno de espectro autista, escolarizado en educación infantil de 5 años) en su silencio. En este momento llama la atención en clase su postura corporal recostada sobre la mesa, sujetándose la cabeza. En la reunión pasada escuché decir a varias profesoras que era muy vago. Teo resuelve con desgana la tarea que la profesora le pone, sin embargo, es mucho más habitual en él la manifestación de bienestar la mayor parte del tiempo que pasa en el aula.

Ha adquirido percepción de la dinámica, de la rutina del aula, sabe que después de esta tarea viene otra y, lo que es esencial, se le permite cierta autonomía. No son sus deseos los deseos del mundo, no son sus deseos concretos los mismos que los de su grupo de pares pero este mundo que le mira, esta profesora que de cuando en cuando sabe interpellarle sin invadirle le conviene y se diría por el estado más habitual que se puede apreciar en él en su día a día escolar que él lo sabe.

Una niña le da la mano en la fila. La profesora capta que esta niña muestra una sensibilidad especial con Teo.

- “¿Quién quiere dar la mano a otro?, ¿quién quiere ayudar a su compañero?”

Incentivaremos estas situaciones gracias a lo que nos inspira y nos enseña Teo y su mundo silencio. Acordamos dinamizar espacios y tiempos de silencio contemplativo activando sonidos que inducen a Teo a participar mientras que captamos que suponen para el resto una apertura a la percepción de manera consciente y sosegada. Esta dinámica la inventamos a través de la observación de su comportamiento, un comportamiento sintomáticamente silencioso y a la vez paradójicamente elocuente. Tratamos de encontrar el camino intermedio entre su silencio solipsista y el ruido. Redescubrimos espacios de quietud donde la palabra emerge como puente del misterio. Se acaba la frustración comienza la invención para todos los alumnos de mano de un profesorado atento y sensible.

En la entrevista con la madre nos encontramos una carpeta de un grosor considerable, toda ella repleta de informes de diagnóstico y evaluación del niño en el breve tiempo de dos años. Una madre que a pesar de todos esos informes donde se define una y otra vez una etiqueta diagnóstica ansía una vez más que le evalúen, que le digan, que le confirmen lo que tiene el niño. Lo que tiene Teo. ¿Acaso lo que tiene Teo cabe en una etiqueta diagnóstica, en un nombre? Si bien la asignación del diagnóstico nos sitúa y nos sirve para circunscribir la naturaleza y grado de afectación de cara, claro está a aplicar la mejor intervención posible a sus posibilidades y las nuestras, de poco servirá si no es para descubrirnos y descubrir (en este caso también a la madre) que detrás de ese diagnóstico hay un campo de claves y significaciones comportamentales por desvelar principalmente y en primer lugar hacia el mundo adulto.

Sin duda debemos de contar con lo que decía Marceau-Ponty (1945) en su obra sobre *Fenomenología de la percepción*:

En el silencio de la consciencia originaria vemos cómo aparece, no únicamente lo que las palabras quieren decir, sino también lo que quieren decir las cosas, núcleo de significación primaria en torno del cual se organizan los actos de denominación y expresión (p. 15).

6.2.7. La mirada de los niños

Nota de campo	Relato de campo (7)	Clave de campo
12-noviembre2014 - “Me sorprende que a pesar de la cantidad de conflictos que genera el niño en la clase lo que le quieren sus compañeros”	La tutora de educación infantil 4 años hace este comentario en una reunión de seguimiento con tutores que tienen en sus clases alumnos con autismo. Cuenta que teme la reacción del resto de los padres porque piensen que este niño pueda retrasar el ritmo del grupo.	La mirada de los niños. Hemos admitido con Pestalozzi, que toda educación completa es una educación en el amor. Bovet

Colegio Concertado. Comunidad de Madrid. Área territorial-Madrid-Centro. Escuela con escolarización preferente para alumnado con TEA. Apoyos intensivos y especializados. Línea 3 (Tres grupo-clase por nivel educativo).

Esta tutora hace el comentario señalado en nota de campo:

- “Me sorprende que a pesar de la cantidad de conflictos que genera el niño en la clase lo que le quieren sus compañeros”

Viene al caso este comentario, esta reflexión que hace esta profesora en la reunión que tenemos de seguimiento para este alumnado en la que disponemos una vez al mes de media hora escasa. Nos encontramos reunidas las tutoras de educación infantil que tienen a estos alumnos adscritos en su aula y las profesionales que conforman el equipo de atención a la diversidad en el centro.

En total cinco tutoras, dos profesoras de Pedagogía terapéutica, la integradora social, la orientadora del propio centro y yo como orientadora perteneciente al equipo de orientación educativa y psicopedagógica designada para la atención mensual a ese centro. Abordamos los detalles de compañerismo, de afecto, que afloran, emergen y que están teniendo lugar de manera espontánea en las aulas con los compañeros que manifiestan este trastorno, a veces tan manifiesto en cuanto al comportamiento alterado que difiere con respecto al resto de compañeros del grupo.

La mirada de los niños contrasta con la de los padres, con la de algunos padres; contrasta también con la de los maestros, con la de algunos maestros que toman decisiones en base al temor de no ser reprendidos por estos al mantener en su clase a un “alumno que supuestamente retrasa el progreso del resto”. Este tema se aborda en la reunión. Ponemos foco y hacemos reconocible en base a hechos el aprendizaje implícito, humano, que trae la convivencia entre todos los alumnos, cuando esta no pretende uniformar a los alumnos o ser invasiva con el de más afectación.

Hemos admitido con Pestalozzi, que toda educación completa es una educación en el amor (Bobet, 1975, p. 152).

6.2.8. Cooperar a conciencia con la conciencia

Nota de campo	Relato de campo (8)	Clave de campo
18-noviembre2014 Escucho decir a la orientadora perteneciente al equipo de trastornos de espectro autista de la Comunidad de Madrid: “Al final radica más en la buena voluntad de los colegios el saber acoger e integrar a un alumno con TEA que de la oficialidad del colegio en escolaridad preferente a este tipo de alumnado.	En reunión de equipo de orientación junto con la orientadora procedente del equipo específico de alteraciones graves del desarrollo y autismo se desencadena un debate y reflexión sobre los colegios más adecuados para escolarizar alumnado de espectro autista.	Cooperar a conciencia con la conciencia. Es preciso que el maestro entienda y sienta su posición de observador; la actividad debe de estar en el fenómeno. Montessori

Sede del equipo de orientación educativa y psicopedagógica. Los profesionales de la educación que en este distrito de Madrid-Centro atendemos a diversos centros escolares de carácter público y concertado ejercemos nuestra labor como orientadores escolares y profesores técnicos de servicios a la comunidad en los diferentes centros escolares del distrito al que pertenecemos.

En reunión general de los miembros que constituimos equipo de orientación educativa y psicopedagógica junto con la orientadora asignada a nuestro centro perteneciente al equipo específico de trastornos graves del desarrollo y autismo de la Comunidad de Madrid (especializado en diagnóstico educativo de trastorno de espectro autista) se desarrolla el debate sobre cuáles son los colegios más adecuados para escolarizar a alumnos diagnosticado con trastorno de espectro autista.

Si en principio está claro que aquellos colegios que han sido dotados de apoyos intensivos y especializados y cuentan con más recursos humanos contratados en la plantilla para atender estos alumnos son los más adecuados, se evidencian distintas situaciones en las que frecuentemente se pone de manifiesto la importancia de la actitud y disposición del profesorado, en su conjunto a la hora de hacer de este objetivo una realidad. Así, siendo clave esta disposición y buena actitud en el conjunto de profesorado que atiende a un centro (claustro) puede darse que no se hallen estas disposiciones esenciales **en centros denominados de escolarización preferente para alumnado con trastornos de espectro autista**, y al contrario, puede hallarse esta disposición y actitud para trabajar con este tipo de alumnado en centros que no se han definido con estas señas de identidad: centro de escolarización preferente para alumnado de espectro autista.

¿No evidencia este hecho el riesgo de dejar al azar un aspecto clave en la formación de los docentes, en la formación de los profesionales que trabajamos en instituciones escolares? Resulta destacable que, en ocasiones, se den centros oficialmente preparados para atender este tipo de alteraciones en el comportamiento y en la comunicación que no hayan adquirido la disposición esencial a la hora de trabajar en equipo con este alumnado.

Una vez más la paradoja aparece haciendo constatar la falta de conciencia sobre la sintomatología de TEA o TDA-H y las grandes posibilidades y oportunidades que brinda para un centro escolar su descubrimiento, su descifrar aquello que nos puede enseñar.

“Cuando se alcanza la verdadera maestría, no hay diferencia ni límite entre la vía original y la vida, porque espontáneamente la existencia se toma como vía de evolución.”

(De la Herrán, 2005, p. 34)

¿No supone saber aprender, reinventar, reinventarse, edificarse a sí mismo a través del paisaje existente una gran oportunidad en la formación del docente?

Cooperar a conciencia con la conciencia nos interpela a no dejar esto al azar.

Asociaciones de padres en su deseo por procurar lo mejor a sus hijos y en ocasiones en su malestar inconsciente, y consciente también, ante la ausencia de respuestas para algo que va más allá de lo dado, reivindican únicamente una mayor dotación de recursos de profesionales.

Mientras tanto con significativa frecuencia se supeditan las respuestas desde los propios servicios de orientación escolar a satisfacer las ansias de poner nombre a unos síntomas que, con un diagnóstico nominativo, no quedan lo suficientemente al descubierto en su significatividad.

Cooperar a conciencia con la conciencia implica formarse en este desenmascarar la realidad atendiendo a lo absoluto. Supone aventurarnos a desarrollar en nosotros mismos (de manera individual y colectiva) aquello que tratamos de resolver en los alumnos atentos al desapego de los propios esquemas rígidos y limitantes.

Laurent (2013) apunta sobre aspectos relevantes de la sintomatología de los alumnos TEA:

son buenos en el cálculo, pero no en el desciframiento: evitan descifrar cualquier dimensión del deseo, lo que los ubica en una posición de meros repetidores aboliendo cualquier dimensión de enunciación, es decir, logran abolir la subjetividad alienándose al discurso del Otro (p. 51)

¿No es esto acaso lo que nos ocurre tantas veces a los adultos?, ¿no es por aquí por donde nos conviene comenzar a trabajar los síntomas que manifiestan los alumnos?

6.2.9. Memoria emocional

Nota de campo	Relato de campo (9)	Clave de campo
<p>19-noviembre2014</p> <p>En claustro.</p> <p>- “¿Qué situaciones recordáis para vosotros significativas en el colegio con vuestros profesores? ¿Alguien querría aportar por qué se hizo maestro?”</p>	<p>- Al fin ponemos en marcha sesiones en claustro para reflexionar sobre el sentido de la práctica docente. Comenzamos la sesión profesores, equipo de orientación (trabajadora social y orientadora) educadora de absentismo y una compañera psicoanalista lacaniana invitada.</p>	<p>La memoria emocional.</p> <p>...el mundo de la vida es subjetivo, es mi mundo, tal y como yo mismo, en interacción con los demás, lo siento; no es, sin embargo, un mundo privado o particular, sino todo lo contrario: es <i>intersubjetivo, público y común.</i> Mélich.</p>

Colegio Público. Comunidad de Madrid. Área territorial Madrid-Centro. Ubicación en zona de un alto porcentaje de población inmigrante y escolarización de población gitana. Línea 1 (un grupo clase por nivel-educativo).

Hoy hemos realizado el primer encuentro con el claustro de lo que me gustaría denominar “la práctica entre varios”. En el plan de trabajo que al inicio de cada curso elaboramos los orientadores junto con los trabajadores sociales que atendemos a cada centro escolar escribí el siguiente párrafo:

A través de nuestro ejercicio profesional ubicado en el equipo de orientación educativa y psicopedagógica activaremos un programa de asesoramiento al profesorado que versará en torno al diagnóstico de posibilidades de la labor docente centrado en “la práctica entre varios” (trabajo en equipo y conciencia pedagógica).

Se explica muy bien en el libro *A cielo abierto* de Mariana Otero y Marie Brémond que recoge las entrevistas y los entresijos que supuso la elaboración del documental que lleva el mismo título: *A cielo abierto*.

Es este un documental sobre la institución Le Courtil de Bélgica en el que Mariana Otero documentalista penetró con la idea inicial de realizar un documental sobre la locura. Tras visitar varios centros e instituciones fue finalmente en este dónde encontró el lugar para captar y rodar lo más singular de cada sujeto y de la tarea educativa que en él se desarrolla. En el libro se explica cómo el trabajo desarrollado por los distintos profesionales gira en torno a lo que Schanade denomina “la práctica entre varios”. En este caso el trabajo en equipo se vuelve una célula principal de la institución que no desdeña la especificidad de cada profesional y donde el punto de ignición, por así decirlo, se sitúa en torno al “no saber”. La etiqueta diagnóstica de los niños que allí ingresan en ningún caso se sitúa por encima del sujeto, obstaculizando la mirada al más allá del síntoma. Facilitando con ello la mirada que entraña el desvelar el síntoma.

Cotejé en varias ocasiones cómo llevar a cabo junto con mi compañera del equipo de orientación educativa y psicopedagógica, (profesora especialista en servicios técnicos a la comunidad) cómo activar este enfoque de las reuniones en claustro en torno al diagnóstico de posibilidades de la labor docente procurando “una práctica entre varios” dentro de las posibilidades del contexto escolar en el que nos encontrábamos.

Logramos, en coordinación con el equipo directivo, que la escuela dispusiera de un espacio de claustro destinado para este tipo de encuentros.

Pensaba reiteradamente en la conveniencia de que tuviera lugar, dentro de las escuelas a elegir, en la escuela ubicada en el barrio más depauperado de este distrito al que atendíamos y en el que los conflictos y las distancias entre el profesorado y familias se ponían de manifiesto no con poca frecuencia a través de diferentes percances.

A la vez que dimos lugar (trabajadora social y orientadora) a reuniones iniciales de coordinación con equipo directivo para perfilar el sentido de esta actividad aplicada en el centro escolar, lo confrontábamos con las profesoras destinadas a la atención a la diversidad (profesora de Compensatoria, maestra especialista en Pedagogía Terapéutica y maestra especialista en Audición y Lenguaje) en ese centro. A su vez lo pusimos en conocimiento de la directora del equipo de orientación al que pertenecemos pues teníamos previsto gestar e invitar a algunas sesiones del claustro con una **psicoanalista lacaniana** especialmente interesada por profundizar en los movimientos de renovación pedagógica y las instituciones educativas.

Puesto que desde el curso anterior la trabajadora social con la que acudo al centro y yo ya dinamizamos los encuentros con el claustro destinados a las comisiones de coordinación pedagógica para abordar la reflexión y potenciar la conciencia pedagógica en las mismas, diríamos que todo el proceso, las sesiones, que nos planteábamos para el presente curso escolar adquiriría un tono de continuidad. Estas tendrían lugar al menos cada dos meses en el horario de exclusiva para el profesorado. El acuerdo que establecí entonces con jefatura de estudios y que consideré clave fue que en la convocatoria a las mismas estas no se anunciaran con orden de obligatoriedad. Se trataba de despertar el deseo del profesorado en esta dirección del pensar sobre la práctica docente. Dado el nivel de stress que se respiraba en este centro ante la distancia sentida con las familias y algunos de los alumnos, el carácter de no obligatoriedad era la mejor manera de activar el encuentro que ante todo queríamos que fuera caracterizado por el deseo de profundizar en la labor educativa.

Acordamos ambas trabajadora social y orientadora/investigadora llevar a cabo una aplicación de la sesión eminentemente práctica no ajena a la realidad del mismo, pero sin descartar el valor de la teoría entendida como fundamento para la reflexión y estímulo en el desarrollo de la capacidad de pensar. A. psicoanalista lacaniana se ofreció muy interesada a participar en la dinamización de esta sesión bajo el marco del programa propuesto en el plan de actividades. Aunábamos así en este caso una mirada psicoanalítica junto con el servicio de orientación educativa en la que se entendía como esencial redescubrir el gran potencial de la labor docente.

Planteamos las siguientes preguntas al profesorado:

- _ ¿Qué recordáis de cuando erais niños, qué situaciones fueron para vosotros más significativas en el colegio con vuestros profesores?
- ¿Alguien querría aportar porqué se hizo maestro?

Posteriormente al enunciado de las mismas con objetivo de impulsar la participación y resituar las cuestiones planteadas, planteamos la importancia de la atención a las propias circunstancias, la atención a las cartas de partida con las que cada cual se encuentra en el trabajo y por ende en la vida. Pasamos seguidamente a mencionar la confluencia de las convergencias y sinergias que se pueden dar en distintas circunstancias, y el giro actitudinal que ante las mismas sólo está en manos de cada cual tomar.

Ana la compañera psicoanalista incentivó la participación arrancando con la narración de su propia experiencia personal en la escuela y la que se desprende del libro *Mal de escuela* de Pennac (2013). Se sucedieron a modo de cascada diversas aportaciones de diferentes miembros del claustro en las que las narraciones aportadas suscitaron la sorpresa de conocer al otro en relación a aspectos claves de su ejercicio profesional presente vinculado a aspectos de su vida personal.

Camino, tutora de 3ºP y maestra especialista de inglés, narró sobre un profesor que les ponía cine y la memoria que guardaba de la alta calidad de las películas que escogía para sus clases, hasta el punto que la llevó a estudiar cine. A su vez nos contó por otra parte la tensión que ella misma experimentó en las clases de inglés de su propio colegio y cómo desde entonces se propuso favorecer en sus propias clases de inglés ante todo un clima amable y distendido en el que a los chicos no les costara exponerse y comunicar.

Maite, secretaria y jefa de estudios, nos contó lo que le costó en infantil incorporarse al aula y cómo su entrada a diario en la escuela la vivía con trauma. Es desde entonces que se propone que los alumnos lo primero que se encuentren al entrar es una cara amable y acogedora. A todos nos sorprende su relato pues en este centro es característica y habitual la presencia de esta profesora en la puerta cada mañana saludando a todos los miembros de cada fila según van entrando en la escuela. Muchas veces he observado como nombra y saluda a los alumnos, de manera especial a aquellos que se encuentran más retrasados o los que por distintas causas entran algo más cabizbajos.

Ana hizo referencia a la separación radical que a veces supone la incorporación a la escuela fundamentalmente en la etapa de educación infantil.

Se encontraba entre nosotros **Esther, educadora de absentismo** adscrita por el Ayuntamiento en atención a las familias de este centro. Propuse al equipo directivo insistentemente su puesta en conocimiento de estos encuentros para procurar aunar una vez más el trabajo coordinado entre los diferentes agentes que atendemos a la escuela. Ella nos narró el impacto que le causaba a ella y a otros tantos compañeros de clase el proceder de un profesor que de manera no poco asidua tenía por costumbre castigarlos encerrándolos en un cuarto. Un cuarto que por otra parte para ella ahora visto de adulta resultaba algo irrisorio por su insignificancia pero que bajo la mirada infantil de los primeros años de escuela le producía miedo y le resultaba un lugar tenebroso.

Comentamos entre varios el impacto que puede causar a un menor, de 3,4,5 años de edad la “altura” del adulto y la importancia de que el maestro no haga un uso abusivo de su posición de poder.

Daniel profesor de Educación Física nos narra lo incomprensiblemente absurdo que le parecía el proceder de un profesor de Educación Física de su escuela que no les llevaba al patio porque alegaba que hacía frío. Nos cuenta cómo se asombraba de la incongruencia de limitar una de las posibilidades fundamentales que ofrece la materia al condicionante personal del profesor y contrario a la naturaleza de la asignatura que impartía. En este sentido nos relata que se repetía a sí mismo que si finalmente llegara a ser profesor de esta materia no haría nada similar y que si fuera esta una condición de su estado priorizar sus preferencias antes que la necesidad de los chicos preferiría no ejercer como profesor en este caso de Educación Física antes que llevar a cabo el mismo procedimiento.

Arantxa tutora de 5ºP-nos relata que se educó en un colegio de monjas y que sin embargo recuerda asombrada en comparación con las dinámicas metodológicas a las que se ven abocados hoy día en el correr tras los resultados cuantitativos como realizaban sesiones de debate y encuentro abiertas a la reflexión, la investigación y participación. Nos cuenta que se trataba de sesiones abiertas sobre temas de diferentes temáticas y donde se podía abordar aspectos moralmente polémicos de cada tema.

A partir de aquí se iban sucediendo de manera espontánea e intercalada diferentes comentarios a raíz de su experiencia personal respecto a las dificultades que los alumnos se encuentran en su infancia. Se subraya la realidad de este centro en el que un gran porcentaje de la población presenta un nivel muy bajo socioeconómico y donde la desestructuración de las familias es también una de las características claves y muy marcadas que definen a la mayoría.

Cristina tutora de 2º de educación primaria comentó que ante semejantes desigualdades ella opta por procurar ante todo un presente feliz a sus alumnos.

Esther tutora de 1º de educación primaria y compañera de esta otra comentó que siente la necesidad de decir que por mucho que el centro esté considerado lógicamente de difícil desempeño y se encuentre en uno de los barrios más depauperados de Madrid-capital, dentro de la avalancha de problemas por las que se define rescata momentos estupendos tanto de sus clases con los alumnos y algunos compañeros de trabajo.

Manoli, profesora de Educación Compensatoria, destacó cómo en muchas ocasiones aspectos burocráticos distancian el quehacer docente de su verdadero sentido.

Finalmente, el tiempo pasa eran ya casi las tres y media y la hora en la que teníamos que haber finalizado la sesión era a la tres. Algún profesor ya se levantó. De manera desordenada y no anticipada se termina la sesión que no ha dejado de ser un encuentro diría que casi sorprendente en el conocimiento que se han transmitido unos profesores a otros sobre sí mismos. Proponemos a los profesores la lectura del libro de Daniel Penac *Mal de Escuela*.

En el suceder de las distintas semanas que transcurren posteriormente a este encuentro más de un profesor me comenta de manera espontánea por iniciativa propia que le gustó la sesión, piden referencia del libro y con **Maite, secretaria y jefa de estudios**, se plantea finalmente justo antes de vacaciones de Navidad a la vista del calendario escolar otra posible sesión el 21 de enero.

Recuerdo al hilo de la apreciación sobre el intercambio que tuvo lugar entre los distintos profesores la siguiente cita del libro de *Antropología simbólica y acción educativa* de Mélich (1996): [...] “el mundo de la vida es subjetivo, es mi mundo, tal y como yo mismo, en interacción con los demás, lo siento; no es, sin embargo, un mundo privado o particular, sino todo lo contrario: es intersubjetivo, público y común” (p. 36)

6.2.10. El loco entre los locos

Nota de campo	Relato de campo (10)	Clave de campo
<p>10-diciembre-2014</p> <p>Patio de primaria. Les pregunto a modo de juego:</p> <p>-“¿cómo está tu corazón, cómo está tu cuerpecillo, cómo está tu mente?” Jennifer se sonríe pícaro, trata de decirme con un gesto algo sobre los “ligues” de su amiga, mientras se miran sonrientes y Jaime responde a la pregunta: -” mierda, mierda, mierda”; mientras sonríe de forma peculiar.</p>	<p>Este niño ha sido varias veces expulsado y hoy motivo de consulta del director al equipo de orientación. Me cuenta el director que una vez más este alumno perteneciente a 5º curso de primaria se muestra retador, desafiante, negativista. Se acrecienta la tensión con su profesora-tutora. El director relata todos los tramos legislativos por los que puede legitimar un cambio de centro.</p>	<p>El loco entre los locos.</p> <p>-Por ahí-contestó el Gato volviendo una pata hacia su derecha-, vive un sombrerero: y por allá-continuó volviendo la otra pata-, vive una liebre de marzo. Visita al que te plazca: ambos están igual de locos.</p> <p>-Pero es que a mí no me gusta estar entre locos-observó Alicia.</p> <p>-Eso sí que no lo puedes evitar-repuso el Gato-; todos estamos locos por aquí. Yo estoy loco; tú también lo estás.</p> <p>Carroll</p>

Colegio Público. Comunidad de Madrid. Área territorial Madrid-Centro. Ubicación en zona de un alto porcentaje de población inmigrante y escolarización de población gitana. Línea 1 (un grupo clase por nivel-educativo).

Hemos abordado varias veces esta cuestión. Propongo aprovechar la reunión del equipo de apoyo de atención a la diversidad que tenemos todos los miércoles durante tres cuartos de hora. Nos reunimos **trabajadora social y orientadora junto con la profesora de Compensatoria, profesora de Audición y Lenguaje y profesora de Pedagogía Terapéutica.**

Tratamos de realizar un recorrido que redunde en un saberse equipo y sabernos preparados o en disposición para realizar “una práctica entre varios”, un trabajo en equipo contando con la visión de cada miembro.

En nuestro caso no podemos, ni se trata de funcionar como centro educativo terapéutico, pero sí como un centro educativo donde el saber pedagógico cuenta de manera esencial. Hay por tanto que repensar la acción sobre cada alumno, sobre cada grupo-clase también.

Este alumno al que nos hemos referido en la Nota de campo, Jaime, se cuele entre las grietas de la institución escolar, al igual que lo hace entre las de sus padres, divididos, rotos, separados, fragmentados. El mismo patrón que reproduce en su casa lo reproduce sin mayor dificultad en la escuela. **Juega a ser el loco entre los locos.**

Sin embargo, sólo a él se le atribuye el trastorno. ¿Y el síntoma de nuestra propia escuela y el síntoma de la familia?, ¿no hay algo de lo que los adultos nos tenemos que hacer responsables más allá de la evaluación diagnóstica y más allá de la medicación que tantas veces se dictamina a niños cuyo comportamiento negativista se confunde con un trastorno de déficit de atención con hiperactividad? ¿No es también el caso de estos últimos, los TDA-H susceptible de una revisión de nuestras propias reactividades?

Sugieren aplicar un plan de modificación de conducta al alumno sin percatarse que el mismo patrón de reactividad y fragmentación que rige el comportamiento del alumno está inserto en el inconsciente y activo en el comportamiento de los adultos que le rodeamos. Se quiere aplicar a los problemas de conducta que manifiesta el alumno una estrategia de intervención escolar sin fundamento pedagógico.

Le pregunto a Jaime qué le gustaría ser de mayor, me responde que pintor. ¿Pintor de casas o de cuadros? - Le interpelo para que me aclare y J. me responde que de cuadros. Le digo a continuación:

-Y, ¿qué te gustaría pintar en esos cuadros, ¿cómo te gustaría que fueran?

Me responde que le gustaría que apareciera el sol reflejado en el mar.

Me llama la atención de su respuesta la palabra reflejado. La noción, la visión del reflejo, integra, une, enlaza, vincula, al menos en apariencia dos elementos claves. En este caso el mar y el sol.

En el dibujo libre que realiza y que le propuse hacer a su elección, el rastreo de estos elementos nos interpela desde la lectura simbólica¹⁸ que podemos hacer del mismo:



Figura 15: Dibujo libre de Javier 10 años. 4º de educación primaria

Fuente: Dibujo de Javier.

Es interesante apreciar, de entrada, como esta flor que aparece en su dibujo está despegada, desasida de la tierra y el sol está representado con dos ojos sin pupilas.

Se podría decir coloquialmente hablando que esta flor “no toca tierra”, que este sol “no ve”.

18 Greeg M. Furth (2005) señala en su libro *El secreto mundo de los dibujos. Sanar a través del arte., estudios relevantes de investigadores* como Jolande Jacobi (1969) y Susan Bach (1969) sobre el análisis de dibujos como reveladores de contenido inconsciente. De Susan Bach subraya que demostró *que no solo es posible descifrar el contenido inconsciente de los dibujos en términos psicológicos, sino también que el inconsciente puede proyectar empíricamente a través de ellos lo que ocurre en el cuerpo* (pp. 28) Líneas más adelante señalando a Dora Kalf (1981) analista junguiana recalca que “libres de trabas”, refiriéndose a la liberación que supone no supeditar todo al habla y a las expectativas de explicación lógica, *la experiencia consciente y la experiencia a inconsciente establecen una interrelación e inician un diálogo* (p. 34)

Jaime se valoró hace dos años por compañeros del mismo equipo de orientación al que pertenezco por dificultades de aprendizaje vinculadas fundamentalmente al área de conducta. Se concluyó entonces su valoración psicopedagógica con rasgos de trastorno por déficit de atención con hiperactividad con señalados indicadores hacia lo que se denominó una posible evolución a un Trastorno Negativista Desafiante. Posteriormente este ha sido su diagnóstico.

Sus disrupciones comportamentales se comprendían en gran medida tanto por los servicios psicopedagógicos como por los servicios de Salud Mental a medida que se avanzaba en su valoración, principalmente motivados por un contexto socio-familiar desestructurado. Un contexto socio-familiar en separación conflictiva y donde el trastorno, la sintomatología, de ambos padres junto con una acusada falta de formación cultural provocaba que el malestar fuera la moneda en tránsito de prácticamente todo lo que acontecía en la dinámica familiar en esos momentos. El relato del profesorado al respecto del comportamiento de este alumno se ve protagonizado por las palabras contrarias (desinteresado, hostil, conflictivo, desafiante, separado...) a las que se usan para definir la noción de reflejo, que hemos utilizado en base a la frase utilizada por el mismo niño; recordemos “el sol reflejado en el mar”:

Esas mismas palabras son las que han ilustrado en sucesivas ocasiones la descripción tanto por parte de profesorado como de la propia madre el clima de su entorno familiar. A su vez su conducta en la escuela con frecuencia ha evidenciado las grietas del entorno escolar en el que se encontraba. Las descripciones de ciertos comportamientos reactivos no sólo del alumno sino de los adultos que le rodeábamos, ponían de manifiesto tanto en el entorno familiar como en el entorno escolar, en ocasiones claves, un mundo adulto cuyos síntomas en el campo relacional no estaban tan alejados del propio trastorno con que finalmente se definió su conducta (déficit de atención, negativista, desafiante...)

6.2.11. La estética es ética

Nota de campo	Relato de campo (11)	Clave de campo
12-enero-2015 -Fotografía de Teo. 5 años. Figura13b.: Aplicando prueba Leiter a Teo.	-Aplico esta prueba Leitter a Teo.	La estética es ética. Siempre he pensado que el Arte y la Ciencia producen las transformaciones sociales más rápidas y profundas; pero sólo la Educación, con su labor lenta y generacional, es capaz de construir el espacio para que aparezcan los artistas y científicos pioneros. Bordes

Colegio Concertado. Comunidad de Madrid. Área territorial-Madrid-Centro. Escuela con escolarización preferente para alumnado con TEA. Apoyos intensivos y especializados. Línea 3 (Tres grupo-clase por nivel educativo).

[Aplico la prueba Leiter a Teo.](#)

Bourdes (2007) inicia su libro *La infancia de las vanguardias. Sus profesores desde Rousseau a la Bauhaus* con la siguiente dedicatoria:

“A los profesores que enseñan a los niños a pensar y crear...”

Una labor lenta implica una labor atenta a los detalles, a lo que no se ve, muchas veces a lo que no cuenta. En este sentido tanto el diseño de un libro de texto para la escuela, como el de un aula hasta el diseño de una prueba diagnóstica como puede ser el Leitter nos puede aportar mucho más que para lo que está elaborada, si está diseñada con delicadeza y sentido estético.

Todo lo que se muestra en el aula es objeto cultural significativo ante los ojos atentos de los niños, ante su percepción. Una prueba diagnóstica cómo es el caso de la prueba Leitter bien pudiera no ser en una primera instancia comercialmente rentable puesto que su calidez de diseño en madera convertida en objeto accesible al niño en conjunción con un sentido estético le aboca a su perdurabilidad. Infunde ya en sí misma aun no estando en primera instancia destinada para ello una significación estética y placentera puesto que su manipulación y elaboración cuidada en madera implica goce, juego, invita a la elaboración, al tacto, no a la prisa.

Sin duda a la larga y en profundidad su rentabilidad es certera en tanto que los materiales y forma en los que en su origen se diseñó responden a la percepción y didáctica ajustada a la sensibilidad del niño.

Al hilo de este importante aspecto en cuanto a los materiales escolares se refiere encontramos en la tesis de Fuentes Pajares (2011) sobre materiales escolares la siguiente cita:

Es fundamental conocer y reconocer el carácter comercial del libro de texto para poder cuestionar los intereses que mueven su diseño y producción. Intereses que van a determinar que informaciones se incluyen cuáles no y en qué forma, y debemos ser conscientes de que esos intereses son principalmente económicos y no pedagógicos. Al mismo tiempo, las administraciones educativas, que parecen ajenas a este mercado, no se plantean la idoneidad de este recurso, ni bajo la influencia de que intereses se produce, sino que buscan fórmulas que perpetúan la compra y utilización del libro de texto, obteniendo, probablemente, a cambio, algún rédito electoral (p. 345).

La ausencia de fundamentación pedagógica en todo aquello que acontece en la escuela pone en riesgo la fuerza transformadora de la educación que como señala Tébar (2015) “se manifiesta por el despertar y el crecimiento de las sensibilidades que abren a nuevos significados y al sentido de la vida.” (p. 122)

6.2.12. La influencia de los maestros, la influencia de los padres. La responsabilidad de los adultos

Nota de campo	Relato de campo (12)	Clave de campo
21-enero-2015 - ¿Qué recordáis de algún maestro que os haya resultado significativo por algún motivo?”	2º sesión con el claustro continuidad de la del 19 de noviembre: “ memoria emocional ” (9)	La influencia de los profesores y padres. La responsabilidad de los adultos. El resplandor de esta memoria brilla en la <i>ocasión</i> . Certeau

Colegio Público. Comunidad de Madrid. Área territorial Madrid-Centro. Ubicación en zona de un alto porcentaje de población inmigrante y escolarización de población gitana. Línea 1 (un grupo clase por nivel-educativo).

Una vez más (en fecha 21 de enero) desde el servicio de Orientación y en coordinación con equipo directivo, convocamos el 2º encuentro en fecha 21 de enero tal como habíamos acordado con el equipo tras el celebrado anteriormente con los miembros del claustro (9)

Memoria emocional.

Han acontecido desde entonces (mediados del primer trimestre y ahora inicios del segundo) diversos sucesos muy significativos en la vida del centro. Todos ellos vinculados a la idiosincrasia de la cultura en la que está inmerso. Han tenido lugar de manera significativa conflictos y desavenencias marcadas entre profesores y padres; fundamentalmente se agravan los que tienen lugar entre algunos profesores y padres de etnia gitana.

Entre tanto, el comportamiento desafiante, retador, de uno de los chicos de 5º curso de educación primaria se agudiza y una vez más en este centro como en tantos otros, se impone ese dar respuesta de manera inmediata dejando frecuentemente en un plano secundario la reflexión ponderada y el trabajo en equipo frente a los temas más delicados que como este atañen al quehacer de una institución educativa en tanto que educativa.

No son pocos ni de poca envergadura la multiplicidad de frentes que se le exigen a los maestros, a los profesores, así como a los equipos directivos. Multitud de aspectos se suceden uno tras otro sobre la marcha. Podría parecer que no hay tiempo para esa reflexión ponderada sobre los aspectos más humanos del acontecer escolar. Multitud de tareas y exigencias crecen en complejidad y dificultad de cara al profesorado y de los cuales se podría decir aumentan en dificultad en proporción a la distancia de la conciencia social y formación que se tiene respecto a los mismos. Podría parecer que las dinámicas de algunos centros se mueven en ocasiones en la urgencia de lo inmediato sin reparar en el enmascaramiento que supone querer tratar en la urgencia lo que sólo se puede tratar con tranquilidad, con detenimiento, con fuertes dosis de actitud contemplativa.

Comenzamos leyendo y haciendo memoria de la anterior sesión, la cual tuvo lugar el 19-de noviembre, en el primer trimestre, antes de las vacaciones de Navidad. Rememoramos las intervenciones que de forma animada, sucesiva y espontánea hicieron la mayoría de los profesores allí reunidos, una vez activada la reunión.

Viene al caso comentar el libro de *El malestar en la cultura* de Freud (1966) y cómo ese malestar resulta constitutivo del propio ser.

Precisamente en el momento actual es la palabra malestar la que define en gran medida a este claustro pues la distancia cultural y comunicativa entre profesores y algunas familias se ha agudizado llegando a cristalizar incluso en un enfrentamiento que ha dado lugar a que el director acompañara a una de las profesoras a poner una denuncia en comisaría por un pequeño forcejeo que hubo entre maestra y madre. Si bien no debemos dejar que un suceso eclipse otros tantos encuentros que se caracterizan por el entendimiento entre familia y escuela, este es lo suficientemente relevante (ya no sólo para las personas protagonistas del mismo sino para toda la dinámica escolar) como para perfilar y representar las dificultades que marcan y a su vez también definen en gran medida algunos entornos e instituciones educativas.

Apelamos a tomar conciencia de ello, hablando en líneas generales del malestar constitutivo del ser.

Los maestros tienen especial potencial para aglutinar experiencias de vida personal y laboral y ofrecer su propia maestría. Disponer de un espacio para dedicar el planteamiento sopesado, consciente, de esta facultad de los docentes debería constituir una condición sine qua non tanto más cuando las dificultades de su labor se agravan al tratarse de un centro localizado en un contexto cuya población vive en condiciones muy adversas a nivel socioeconómico y cultural.

En ocasiones los actos, las respuestas de los maestros, profesores, distintos profesionales de la educación, en definitiva, ante adversas circunstancias escolares que pueden tener lugar se vuelven producto de la inmediatez, la reactividad e incluso el miedo. La inmediatez, y las respuestas reactivas por parte del adulto se pueden llegar a constituir en hábitos que no se cuestionan y que no pocas veces campean, anidan en las instituciones escolares. El inconsciente está presente y por fin nos hemos puesto manos a la obra a hablar abiertamente del mismo en una sesión de trabajo, de encuentro. Sin duda posibilitar estos espacios es valorar y valorarnos, es interpelar e interpelarnos atendiendo a la verdadera naturaleza y estado de la profesión docente y al incommensurable valor de la persona y de la educación.

Otro tema más que se incorpora al hilo de la introducción que se plantea es el del vínculo que se establece entre profesores, así como entre profesores y alumnos. En esta ocasión curiosamente poco se menciona del vínculo entre profes y padres. Se habla de la importancia de que el vínculo sea mediado en torno a algo, la tarea, la actividad.

Vamos apelando a establecer una comunicación consciente, más allá del yo-tu unilateral como único eje imaginario que nos aboque a la reactividad, a la impulsividad, al espejismo.

En esta segunda sesión con el claustro de profesores la pregunta con la que avanzamos para activar la participación y las conexiones de todo el profesorado con lo dicho, de nuevo vuelve a tener que ver con el pasado, con la historia de vida de cada cual:

- ¿Recordáis algún profesor de manera particular, por algún motivo en especial?

Señalamos de nuevo a Pennac como ejemplo. Y cómo aquel que se designaba a sí mismo (y aún hoy día) como “el zoquete”, recordando sus días de escuela y el lugar familiar que le fue caracterizando a esta designación, fue interpelado por un maestro que a la vez que le exigió creyó profundamente en su capacidad de hacer de su fabulaciones y aparentes distracciones una virtud.

Volvemos a uno de los temas pilares de nuestra labor de orientación escolar según la estamos enfocando y una de las premisas que mueve la perspectiva interpretativa de las dificultades de aprendizaje que se desarrolla en esta tesis:

“Hacer de la dificultad una oportunidad”

En este sentido destacamos como el profesorado ha de estar preparado para inventar. Hay respuestas contingentes que, si bien no podemos prever, es el profesor, profesora, quién puede estar preparado para ofrecerlas en ocasiones únicas que el ámbito escolar proporciona.

Y es ahí donde la influencia del profesor, puede suscitar, un giro, un cambio, un progreso, en la trayectoria vital del alumno.

Se abre el debate:

Maite secretaria y jefa de estudios, miembro esencial del equipo directivo, tras haber escuchado el relato que hacía mención de la capacidad de fabular de Pennac y como este fue incentivado a la escritura por un profesor que le animó a que pusiera sus fantasías por escrito de manera espontánea, apunta que en muchas ocasiones en este centro, “en nuestro caso” (como ella dice), en nuestro centro, “son los alumnos los que llegan fabulados de casa pues son los padres quienes aleccionan en la fábula. Los que fabulan en contra de exigencias básicas, en contra de las responsabilidades que requiere asistir a la escuela y esforzarse.”

La profesora que acaba de hacer este comentario junto a otra de educación infantil acaba remarcando la influencia de la familia, tanto para unas cosas como para otras. Tanto para asumir responsabilidades como para desdeñarlas.

Se suceden a continuación diferentes comentarios, reflexiones de profesores que hablan de su experiencia escolar.

La misma profesora que nos habló de cómo los niños ya llegan fabulados nos cuenta como le pusieron el mote de “la sargento” y “la leona” a una maestra que tuvo en la escuela. Y como esa mezcla de autoridad y exigencia si bien les hacía temblar también les hizo aprender. Surge así el tema de la autoridad poniéndose de relieve como en España hubo una época extremadamente opuesta a la del momento actual, en el que el profesor era legitimado a ejercer una autoridad que en no pocas ocasiones (también se mencionó este aspecto) se traducía en un abuso de poder.

A partir de este momento de la reunión y a través de las intervenciones del profesorado emergen, afloran, de manera espontánea multiplicidad de temáticas que atañen a la función docente.

Se despliegan formando un colorido por el que vale la pena aventurarse, adentrarse en sucesivos encuentros en próximas sesiones. Los voy captando, apuntando, como quien recoge una cosecha que está por saborear.

La profesora Laura, profesora de educación infantil aludiendo al ejemplo de Pennac comentado, pregunta si nos parece tan habitual, tan posible que alguien que no funciona bien en la escuela, que en definitiva no trabaja, pueda convertirse en alguien que llegue hasta a sobresalir en su trabajo.

Surgen diversos ejemplos puestos por diferentes profesores, afirmándolo. Dando a conocer que saber captar el momento en que está el alumno nos puede llevar a dar con su propio punto de inflexión. **Maite** pone el ejemplo de una prima que desarrolló con interés y de manera exitosa la carrera de jueza, después de dar con el profesor que la alentó tras ser pésima estudiante.

Isabel profesora de educación primaria cuenta que ella era ejemplo más bien de desastre en el estudio. Que no fue hasta que abandonó sus dos primeros años de carrera en historia y comenzó magisterio hasta que encontró su vocación y el verdadero sentido de su estudio. Tras su intervención al respecto recalca como ahora sus hijos parece que siguen el mismo patrón, en tanto están demostrando no ser nada organizados para los estudios. En este sentido advierto la emergencia de este otro tema de la influencia en torno a las capacidades, patrones comportamentales, formas de ser a través del árbol genealógico, en definitiva, la fuerte carga e influencia que puede ejercer el sistema familiar.

Esther educadora de absentismo presente en estas reuniones, cuenta con gran claridad la influencia que ejercieron en ella dos maestros. La primera maestra a la que se refiere, la señala en relación al hecho de cuando esta profesora hablaba con su madre estando ella presente. Subraya ella misma a modo de inciso el tema del darse cuenta de los alumnos, la mirada y observación de los niños respecto a lo que se traen entre manos los adultos. Ella recordaba como cuando ella tenía 8 años le dijo esta maestra a su madre que debería desechar la idea de estudiar en un futuro. Nos cuenta Esther cómo estas palabras la revolvieron, la agitaron, la inquietaron. Años más tarde Pedro, un profesor que tuvo en C.O.U., al sorprenderse con la disparidad de notas que alcanzaba en diferentes asignaturas le dedicó tiempo para alentarla en la búsqueda de su manera de estudiar. El tema de la influencia que los maestros ejercen sobre los alumnos se enriquece de nuevo con esta aportación que subraya la importancia de la mirada del maestro sobre las particularidades de cada alumno, así como la de los alumnos sobre las expectativas que de él tienen los adultos..

Beatriz tutora de 6º de educación primaria nos cuenta el relato de su padre que llegó a coronel habiendo sido protagonista en la infancia de un entorno con significativas carencias en el estudio. Acto seguido nos cuenta el relato de un profesor de Educación Física que ella tuvo del que aprendió cosas que le ayudaron para la vida. Este profesor, nos relata, les ponía a correr, les enseñó a relajarse y les interpelaba a que ellos mismos se pusieran la nota. Sale aquí a relucir otro tema fundamental en las posibilidades de la labor docente y de las instituciones escolares: el aprendizaje para la vida. A su vez y convergiendo con ello emerge en el mismo relato aspectos cómo la autoevaluación y el desarrollo integral en tanto que esta profesora, maestra, menciona el tema del aprendizaje de la autorregulación de emociones, a través del aprendizaje para la relajación que su profesor de Ed. Física, les brindó. Técnicas que se concebían y se enseñaban en este caso, según deja entrever el relato de la profesora, imbricadas en el fin de la asignatura, no desligadas del ser y de su sentido y orientación más profundas.

Observo como de manera natural una profesora le pregunta a otra: “¿y tú a quién recuerdas?”
 Emerge el deseo de saber de la vida del compañero, de su historia, de sus marcas...

El saber, los referentes que nos han tocado en la infancia nos ayudan a comprender el lugar que ocupamos y la dinámica que subyace a nuestro momento presente.

Daniel, profesor de Educación Física, nos relata cómo cogió amor a las matemáticas por un excelente profesor que tuvo y cómo esto le llevó a pensar que debería estudiar matemáticas, a su vez pone de manifiesto que más tarde otro profesor que tuvo de la misma asignatura le llevó a descartar radicalmente la idea ya que ese profesor no le gustó nada.

Laura profesora de educación infantil nos cuenta que ella era la hija del maestro del pueblo y que entró alguien muy agresivo, pero ella se sentía protegida por su padre.

Podríamos apuntar aquí como nuevo tema y fundamental en cuanto a la labor docente se refiere la importancia de la confianza y el sentimiento de protección. Continúan en definitiva aflorando aspectos relacionados con la autoridad e influencia de los adultos sobre los alumnos.

Marta profesora de educación infantil compañera de esta otra profesora señala como a lo largo de la vida influyen muchísimo lo que consideramos buenas y malas experiencias...

Esta intervención final recoge el tema de la percepción y en gran medida si nos fijamos pone el acento en uno de los aspectos claves a la hora de poner en consideración todo lo que va aconteciendo a lo largo de la vida, todo lo que sucede en la escuela. La experiencia que tenemos de ello, la elaboración que hacemos de la percepción que tenemos.

Beatriz tutora de 6º de educación primaria añade y apunta sobre la importancia de nuestro pensamiento. Ella habla de pensamiento crítico. Mientras la escucho me pregunto hacia dónde se dirige el pensamiento, qué rumbo le ponemos, hacia dónde lo dirigimos... ¿A quién servimos...?

En este sentido acabamos cerrando la sesión subrayando como muchos de los aspectos abordados han girado sobre el tema de la autoridad. El semblante de la autoridad y su vinculación con cada ocasión, con cada encuentro.

6.2.13. Barreras en la comunicación

Nota de campo	Relato de campo (13)	Clave de campo
29 -enero-2015 Reunión con las tutoras de educación infantil y primaria, (1ºy 2º) que tienen adscritos a sus grupos alumnos con diagnóstico de TEA.	En esta reunión de seguimiento de los alumnos con diagnóstico TEA abordamos el tema de las dificultades de comunicación de los alumnos explorando experiencias en algún sentido afines en la infancia del profesorado.	Barreras en la comunicación. Lo trivial contribuye a revelar lo sublime... Teller.

Colegio Concertado. Comunidad de Madrid. Área territorial-Madrid-Centro. Escuela con escolarización preferente para alumnado con TEA. Apoyos intensivos y especializados. Línea 3 (Tres grupo-clase por nivel educativo).

Sabía que lo propio de la mañana de ayer, era plantear la sesión con tutores de educación infantil en la que disponemos de escasos tres cuartos de hora para abordar el tema de las barreras de comunicación planteándonos las propias.

Siguiendo la estela de la buena marcha de las reuniones que estamos llevando a cabo con el claustro en el otro centro y teniendo en cuenta como la pregunta en torno a la infancia de los propios profesores y sus experiencias escolares desencadenaba en ellos el discurrir sobre su propia acción educativa introduje la siguiente pregunta:

“¿Qué momento de vuestra infancia recordáis por haberos resultado especialmente difícil la comunicación o especialmente fácil?”

La idea era activar la percepción consciente sobre la sintomatología de aquellos alumnos diagnosticados con espectro autista adscritos a sus grupos-clase.

No tardaron en animarse a contar.

En una de las anécdotas referida a ella misma que contó **Pilar** tutora de Teo alumno diagnosticado con T.E.A. de educación infantil 5 años señalaba el llanto que padecía al ver que sus padres se retrasaban en alguna ocasión al ir a por ella a la escuela. La impresión de sentimiento de abandono la inundaba de emoción y la dejaba, según nos contaba, literalmente sin palabras.

Cristina tutora de educación infantil de 3 años relataba como ya de mayorcita (en 3º de Educación General Básica) al imaginar lo que iba a pensar su tutora de ella al ver cómo le había desteñido una sandalia en un pie la dejó aturdida, bloqueada, hasta el punto de no poder proseguir en su comunicación. Según nos relató la impresionaron sus propias conjeturas que pensó podía estar haciendo su profesora sobre su persona, por ejemplo, que no se lavaba...o cualquier otra cosa similar. Le impresionaba y aturdió entender que otro pudiera pensar sobre ella algo que no era cierto.

La tercera aportación llegó de **Rosa, de educación infantil 3 años**, tutora de un alumno diagnosticado con T.E.A. Este alumno no comunica hasta el momento apenas nada con palabras, a través de la mirada y la expresión llega a manifestar un gozo que por otra parte invade su capacidad de articulación a través de las palabras y manejo de las emociones, sin dejar de resultar expresivo. La anécdota personal que nos contó esta profesora sobre sí misma es que en ocasiones de pequeña optaba por cantar en lugar de hablar. Nos comunicó como en ocasiones esto provocaba en algunas profesoras del colegio en el que se encontraba el querer escucharla como algo gracioso sin más, cosa que a ella le desagradaba. Parece que su negación de hablar según nos cuenta producía una entonación peculiar a modo de canto como síntoma o, sin llegar a constituirse como tal, como elección semiconsciente.

Tras estas intervenciones aportadas de manera espontánea entre el grupo de tutoras, al hilo de la cuestión que plantee al inicio de la reunión tratamos de buscar el denominador común de cada una de ellas, de cada una de las historias en relación a las alteraciones comunicativas que tenían lugar en los alumnos diagnosticados con TEA de su grupo-clase. Se evidenció el hecho en cada una de las historias que contaron de cómo la impresión subjetiva personal experimentada ante algo podía ser detonante de un corte en la capacidad de elaborar el lenguaje.

En esta última tutora (Rosa) la manifestación peculiar del cambio de lenguaje hacia la canción quizá ponía de manifiesto el deseo por hacer llegar algo que con otro lenguaje no iba a ser suficientemente escuchado.

Quizá este hecho acontecido y protagonizado por la propia tutora en su infancia ponía de manifiesto sino la certeza de la propia niña sí la impresión de que la palabra no siempre esté al servicio de lo más elemental sino muchas veces de lo periférico, de lo secundario.

Una vez más la convergencia de cada una de las historias narradas por las tutoras y el presente de la sintomatología de cada alumno con alteración en los procesos comunicativos adscritos a sus propias aulas dejaba asomar un **punto de inflexión** que se mostraba a la luz de estas historias y el ejercicio de su análisis simbólico.

El alumno TEA adscrito al aula de Cristina, la primera tutora que narró su bloqueo y angustia ante la tardanza de sus padres cuando era niña, se caracteriza por “su mundo silencio”. Es común en el comportamiento de este alumno un canon de comportamiento de profunda serenidad al margen de tener sus momentos y reacciones de inquietud propias de su edad, así como propias de su trastorno de espectro autista. La maestra de Teo nos cuenta como de pequeña perdía la paz ante su impresión de abandono. A raíz de esta conjunción de alteración en la elaboración de la palabra y calma que manifiesta su alumno Teo vinculado al aspecto central de la pérdida de calma referido en la historia personal de la tutora, encontramos claves para el quehacer pedagógico de la profesora que enriquecerían didácticamente las actividades propuestas en beneficio de toda la clase. A partir de aquí, de estas dos variables emocionales (inquietud y calma), se pudo constatar con claridad como el mantenimiento de un espacio calmo, no ruidoso, como eje de la clase sería el punto de apoyo más relevante para activar las dinámicas más fértiles que en ella se llevaron a cabo. Siendo este aspecto propicio y relevante para cualquier grupo-clase fue para este grupo fundamental que su tutora supiera precisamente donde habría de poner el acento desde la conciencia profesional para ella misma y para su clase. Para que Teo progresara en su comunicación con sus compañeros, interactuara, se relacionara tendría que fomentar la capacidad de evocar ese “mar en calma” para todo el grupo clase siendo este un elemento esencial para el crecimiento psíquico y comunicativo no sólo de este alumno sino del resto de sus compañeros y a su vez de la tutora. Este aspecto se abordó en la reunión suponiendo un factor clave a potenciar en la dinámica de las actividades de este grupo. Referenciamos aquí una de las afirmaciones extraídas del libro *Educación para Ser* de Rebeca Wild (1998) que nos recuerda la importancia de activar el crecimiento interior de los adultos:

“el maestro debe tener el mismo derecho a crecer que sus alumnos”

Así mismo si cogemos el ejemplo de Rosa tutora de Adrián, el alumno TEA que hemos relatado que expresa su exaltación, sus emociones, con la mirada y no con la palabra, encontramos un cierto paralelismo una cierta convergencia.

En su relato esta tutora cuenta no únicamente el bloqueo, la impresión emocional que experimentaba sino su manera de manifestarse, de comunicarse de otro modo cambiando la palabra hablada por palabra entonada. Precisamente la particularidad de su alumno (del manifestarse de su sintomatología diagnosticada como alteración en aspectos de la comunicación y socialización) conlleva una expresión de empatía sobreexcitada que si bien no deja paso a la elaboración del lenguaje a través de la palabra si conduce hacia un vínculo con una alta carga empática tanto con compañeros de su clase como con adultos. ¿Por qué esta tutora de pequeña sustituía en ocasiones el canto por el habla? ¿Qué es lo que sentía como imposible transmitir con el lenguaje habitual? Poner esto en cuestión en reunión de seguimiento puso por delante la cuestión de la importancia del respeto al síntoma, entendiendo que abordarlo implica respetarlo. Sin duda en la convergencia de la historia de la tutora en relación a la sintomatología de su alumno encontramos claves extraídas de su propia experiencia y analizadas estas desde una perspectiva interpretativa encontramos su más valioso recurso pedagógico. El respeto al síntoma.

Siguiendo esta perspectiva vemos el caso de la segunda tutora, la que relató su historia referida a la sandalia. Esta profesora tiene en su clase de educación infantil adscrita una alumna que parece presentar rasgos autistas. En esta ocasión no se trata de una alumna ya valorada por ningún equipo de orientación o de los servicios sanitarios. La tutora no obstante manifestó su interés por incorporarse a estas reuniones de seguimiento del alumnado con diagnóstico de espectro autista.

El ejercicio del desciframiento que se trata de dar en las mismas sobre la sintomatología de cada alumno trataba de llevarse a cabo sobre una perspectiva interpretativa de la sintomatología de cada caso en relación con la experiencia personal y saber del profesorado. Se trataba de aprender desde la asunción del “no todo lo sabemos” porque cada alumno, cada clase, cada profesor es un enigma.

En la historia de esta profesora se ponía de relevancia su impresión ante lo que pensara el otro sobre sí misma. No conocía a fondo a su alumna ni su situación familiar pues por edad correspondía a un equipo de Atención Temprana asumir la valoración psicopedagógica de esta niña en el centro, sin embargo, no era difícil aventurar desde una perspectiva interpretativa que podría adivinarse una interesante convergencia entre este relato de la tutora y el secreto familiar que gravitaba sobre el sistema familiar de esta alumna.

Precisamente lo que esta profesora me relató de su alumna, fueron sus disimulos, sus expresiones hechas y afectadas su falta de espontaneidad y aspectos de la familia que encubrían una información clave en el relato que de ellos mismos hacían. La aprensión de esta tutora en su relato de la infancia sobre las elucubraciones que podría estar gestando sobre ella misma su profesora y el bloqueo que esto le produjo en su comunicación podría vincularse en alguna medida a la opacidad en la comunicación y el comportamiento que estaba manifestando no sólo esta niña sino también su familia.

Poner el foco en este aspecto nos conduce a no desligar la observación del comportamiento externo de los alumnos de los adultos en su dimensión inter e intrarrelacional. Desplegamos así una apertura hacia la sensibilidad y conciencia sobre estos mismos aspectos.

A lo largo de la reunión se iba poniendo en relevancia desde esta perspectiva como las historias y narrativas del mundo subjetivo y experiencial del profesorado, muchas de ellas aparentemente insignificantes, trayéndolas a colación en la convergencia de las dificultades que se dan en el aula no sólo adquirirían relieve sino una significancia desveladora en claves para el docente a la hora de abordar su propia práctica pedagógica.

Lo trivial contribuye a revelar lo sublime...A veces las cosas que uno llama pequeñas son grandes, mayores de lo que parecen o de lo que uno sospecha. A veces, con el paso de los años, resultan ser enormes. Walter Teller (en Jackson, 1992, p.189)

6.2.14. Acontecimientos y reactividades en la escuela

Nota de campo	Relato de campo (14)	Clave de campo
4 -febrero-2015 - “Esta familia se debería ir. Dice una profesora en nombre del parecer de la mayoría de profesores” - “Esta profesora se debería ir dice un padre en nombre de varios padres”	El malestar está alcanzado cotas importantes.	Acontecimientos y reactividades en la escuela. Más allá de la medicación y los Servicios sociales ¿quién sostiene al ser? ...los aspectos comunes y ordinarios de nuestras vidas, a los que claro está pertenecen las aulas, son precisamente los que exigen de modo más apremiante una visión renovada. Jackson

Colegio Público. Comunidad de Madrid. Área territorial Madrid-Centro. Ubicación en zona de un alto porcentaje de población inmigrante y escolarización de población gitana. Línea 1 (un grupo clase por nivel-educativo).

“Esta familia se debería ir” Dice una profesora en nombre del parecer de la mayoría de profesores.

- “Esta profesora se debería ir. Dice un padre en nombre de varios padres.

Hoy han pasado más de tres meses de este apunte. Hay convocada en el centro reunión con el equipo docente de este alumno. La respuesta del centro en breve será la expulsión, parece que todos quieren que así sea, la madre, el inspector, el niño. Parece hasta lo más sensato dado el nivel de irascibilidad del niño con su tutora y de la tutora con el niño, de la madre con la escuela, de la escuela con la madre y la dificultad que representa.

La madre a estas alturas también pide que le cambien de centro, un centro donde le puedan sostener...

Me pregunto: ¿Qué lugar damos hoy día a los padres en las escuelas?

Me decía una profesora:

“Oí decir a un padre sobre una profesora: ‘esta profe no me gusta’, como si se tratará de un supermercado. Estos padres quieren ser los dueños de la escuela”

No es difícil ver la distancia, el abismo, que media entre estas familias, algunas de ellas de origen gitano, y los profesionales de la educación. Me atrevería a decir sin embargo que en ambos se encuentran rasgos de una cultura anestesiada por unos parámetros incardinados en una supuesta sociedad del bienestar. ¿qué es lo que ha sustituido al encuentro y la palabra, que es lo que tantas veces sustituye a una cultura nutriente? La televisión años atrás y ahora las tecnologías en ocasiones toman la posición de un altar en el centro de las casas. De alguna manera este uso no ha dejado de provocar su impronta subcultural. “Tener un ‘cuerpo’ e instalarse en una casa equivale a asumir una situación existencial en él” (Eliade, 1994. p. 147).

¿No corremos el mismo riesgo con el lugar que pongamos y el uso que podamos hacer de las nuevas tecnologías?, ¿en qué se convierte la comunicación sin atender a lo más esencial y valioso del ser humano, sin atender a su vinculación con lo Absoluto?



Figura 16: Niño dormido, gato erizado. Dibujo libre

En este dibujo que realiza el alumno (11 años) en torno al cual se elabora se desarrolla la acción que se apunta en esta viñeta pedagógica, el alumno se dibuja a sí mismo dormido, mientras su madre ve la televisión, su hermano mayor grita y el gato se eriza.

Observando momentos de las familias y de nuestros propios hábitos recurrimos a la cita de Jackson (1991) para enfatizar que “...los aspectos comunes y ordinarios de nuestras vidas, a los que claro está pertenecen las aulas, son precisamente los que exigen de modo más apremiante una visión renovada” (p. 36)

6.2.15. Extrayendo la lección

Nota de campo	Relato de campo (15)	Clave de campo
<p>18-febrero-2015</p> <p>-Animaos a rescatar de vuestra experiencia, de vuestra memoria como docentes escenas donde penséis que habéis dado lugar con vuestra interpelación a un alumno a situaciones resolutorias, donde la convergencia profesor alumno haya dado lugar a nuevas perspectivas o resultados.</p>	<p>-3º sesión con el claustro continuidad de la anterior realizada en enero:</p> <p>“La influencia de los profesores y padres. La responsabilidad de los adultos” (12).</p>	<p>Extrayendo la lección.</p> <p>Y como todo fruto del tiempo, una profecía del cumplimiento final, de la doble entrega del más allá y del ahora.</p> <p>Zambrano</p>

Colegio Público. Comunidad de Madrid. Área territorial Madrid-Centro. Ubicación en zona de un alto porcentaje de población inmigrante y escolarización de población gitana. Línea 1 (un grupo clase por nivel-educativo).

Hoy hemos abordado la tercera sesión en claustro dentro de asesoramiento pedagógico en busca de la conjunción de posibilidades en el ámbito del quehacer escolar. Como de costumbre anuncio que he recogido en texto el anterior encuentro:

“La influencia de los profesores y padres. La responsabilidad de los adultos”.

Lo transmito anunciando que está repleto de aportaciones del profesorado que pongo en valor con el afán que de que ellos se percaten de su gran y valioso saber pedagógico. Anuncio que lo pondremos a disposición de quién lo quiera leer y resumo algunas de las intervenciones que tuvieron lugar en la anterior sesión.

Hoy comenzamos el encuentro leyendo la primera página del libro de Pennac “Mal de escuela”. Procedemos a leer el epílogo. Trata del relato de un maestro ya jubilado y reconocido escritor que cuenta sus experiencias personales de la infancia en su recorrido por la escuela. Se señala a través del epílogo del libro como el autor, maestro de escuela y en la actualidad reconocido escritor, continúa siendo contemplado por su madre como alguien que no logrará salir adelante. Así se subraya en esta primera página cómo la propia madre del protagonista a pesar de ver un documental sobre su hijo (sobre sus logros y éxitos) continúa centrando la mirada hacia el hijo cómo alguien que no logrará hacerse con un lugar en el mundo. Hasta el punto de preguntarle al otro hijo con quien ve el documental lo siguiente:

- “¿tú crees que lo logrará algún día?” (p. 12)

Se centra esta sesión en la importancia del lugar en el que ponemos al otro. La importancia de la mirada.

En la reunión que tuvimos previa a esta sesión (equipo directivo, compañera psicoanalista y trabajadora social) acordamos que si bien era adecuado invertir el tiempo incentivando la participación y diálogo entre el profesorado, (entre todos los que formamos parte del equipo educativo) no deberíamos eliminar la parte más teórica, como sustrato que nos pudiera ofrecer referentes y puntos claves para el pensamiento, para el diálogo y con ello para la acción.

La formación es una cuestión esencial que a lo largo de la trayectoria profesional de los docentes se relega con demasiada frecuencia a los por otra parte insustituibles nutrientes que proporciona la experiencia. Las raíces del hacer pedagógico se dirimen en la elaboración que hacemos de la palabra y su potencial se nutre y crece en relación a la conciencia de la misma. Los temas abordados, más bien enunciados, a nivel teórico en la parte introductoria de la sesión fueron los siguientes:

El ser cuando nace es esperado por algún otro. La palabra como elemento configurador de sus primeras sensaciones físicas. El otro formando parte del proceso de humanización le va dotando de sentido. Y la comprensión, el estudio como actividad solitaria.

Pienso en ese lugar de la psique, intransferible, en el que nos colocamos, desde donde nos situamos cada cual, y que nos hace ver las cosas de manera única, conforme a nuestra situación y características. Una comprensión del mundo que se desarrolla, si es que llega a desarrollarse, en lo íntimo de cada cual.

Anunciamos como Pennac quedó convocado por esa apuesta que le hizo su profesor. Le invitó a llevar por escrito todas las fabulaciones que traía oralmente y por las que justificaba su no trabajo, su distracción, su no responder a la tarea académica estipulada. El maestro le exigió, le interpeló para que las trajera bien escritas, sin faltas, lo mejor posible...

Al hilo de esta introducción apelamos a la participación del profesorado, invitando a que narren algún momento donde ellos creen que han dado lugar “con su convocatoria hacia al alumno, con su interpelación hacia el alumno” a situaciones, resolutivas, donde la convergencia profesor alumno haya dado lugar a nuevas perspectivas o resultados. Animamos a que busquen en su memoria docente, a que rescaten de su experiencia profesional escenas en las que desde su propia intervención como docentes hubieran podido dar lugar a detonantes de un despertar repentino en el alumnado.

A continuación, se desencadena el intercambio, el diálogo:

Hoy está con nosotros **el director del colegio**. Cuenta aspectos relevantes sobre la asignatura que él imparte, música, sacando de alguna manera el tema de la carga que conllevan unas asignaturas y otras. Comenta que en ocasiones se ha admirado de cómo funcionan niños en teatro. Actividad que según dice, entiende que se puede impartir con más facilidad en una asignatura como la música.

Comentamos acerca del porqué no dar aspectos por ejemplo de la asignatura de matemáticas a través del teatro y también esta otra cuestión “de la carga de las asignaturas” según sea la naturaleza del área y las exigencias que depositamos en ellas. Todas estas cuestiones se sumarán a la multiplicidad de temáticas sobre la labor docente que van emergiendo de manera latente a través del relato, de las aportaciones, de las intervenciones del profesorado a lo largo de estas sesiones.

Laura profesora de educación infantil comenta que tiene una niña, una alumna que, así hablando coloquialmente, se podría decir que es un desastre en todo. No se fija en nada, no atiende, sin embargo, su estado de atención cambia radicalmente a través de la música.

Julián el director prosigue con su intervención. Nos aporta la siguiente anécdota:

Se trataba de un niño con un mutismo selectivo muy acusado. Y nos comenta que en un momento muy puntual a sabiendas de que sí era capaz de hablar sin ninguna dificultad pues conocía por los padres que sí lo hacía en su casa, se le ocurrió decirle algo absurdo que a la vez desde un punto de vista reconoce quizá algo arriesgado por lo extremo, hasta el punto que nos comunica que siente cierta prudencia al contarlo.

Según nos narra en un momento dado le dijo al alumno que si no hablaba como una vaca iba a tener que llamar a unos médicos para que intervinieran en su lengua. Finge llamar a los médicos y justo en ese momento se oyó casualmente la sirena de una ambulancia. Inmediatamente el niño comenzó a hablar lo cual a partir de ese momento se constituyó como algo normalizado y habitual en el alumno.

Nos sorprende, el relato de este profesor. En los comentarios antepone o subrayamos el impacto que crea la contundencia del absurdo por encima de la amenaza que considerado desde otro punto de vista se podría juzgar que se ofrece al niño. Sin duda esta intervención tal y como nos la relata el profesor por el tono que adoptó cuando interpeló al alumno, no se caracterizó por la agresividad, pero sí por la contundencia. Comentamos que en esta situación también juega un papel relevante la mirada del adulto sabiendo que el alumno en esta ocasión era capaz de hacerlo.

A su vez el uso y juego que este profesor hace en esta ocasión con el absurdo “si no hablas como una vaca.” llama la atención sobre aspectos inconscientes de la psique.

Anteriormente a que el director finalizara su relato ha habido otras intervenciones de nuevo salpicadas por ángulos y aspectos relevantes, concernientes a la reflexión sobre la labor docente, sobre todo concernientes a aspectos vinculados a la experiencia del profesorado.

Marta profesora de educación infantil nos cuenta cómo a veces no siempre el profesor siente conexión con algún alumno.

No se da, podríamos decir según nos trata de transmitir, transferencia, no convergen de manera natural o espontánea los caracteres. De alguna manera nos trasmite que hay aspectos que son muy propios de cada cual, de la idiosincrasia de cada familia y no siempre convergen.

Laura maestra de Educación de infantil subraya que el alumno que va bien ya desde los primeros años de infantil suele ir bien y que el que va mal suele ir mal a lo largo de su trayectoria educativa.

Camino maestra especialista en Lengua Extranjera (inglés) del centro y tutora de 3º educación primaria pone énfasis en la fuerza de la influencia interna, familiar. Se entiende por lo que dice que se refiere a aspectos familiares, frente a la influencia que denomina como externa adjudicada a lo exterior, a la intervención del contexto escolar.

Con la intervención que surge a continuación se prosigue señalando el tema de la trayectoria educativa.

Beatriz tutora de 6º educación primaria nos cuenta que ella ha estado once años en un instituto y que el alumnado gitano en ningún caso acababa por completar el recorrido de la E.S.O. Esa es su experiencia, nos recalca.

Subrayan así también la influencia del grupo y del entorno y la importancia de la lectura y la escritura como medio esencial a la hora de abrir perspectivas, posibilidades, a alumnado procedente de un entorno socioculturalmente desfavorecido.

La **tutora de 5º de educación primaria** que hace apenas unos minutos que entró en la sala de profesores donde se está llevando a cabo la sesión nos aporta cómo también se ha encontrado casos muy exitosos en relación a resultados académicos de alumnos procedentes de entornos desfavorecidos a nivel académico. Nos comenta cómo el paso a la adolescencia, el cambio de etapa resulta crucial. Nos narra el caso de un alumno por el que optó llamar al instituto por hacer énfasis al nuevo profesorado y recordarle al propio alumno la percepción y conocimiento de sus posibilidades, ya que su trayectoria fundamentalmente en los últimos cursos de la etapa de educación primaria, en la escuela, había sido muy buena y las últimas noticias de cómo había comenzado en el instituto no eran muy halagüeñas. Parece ser, por lo que nos cuenta, que ese alumno remontó ese inicio tambaleante en su paso a la nueva etapa de secundaria. Entre todos, al hilo de esta intervención, hacemos de nuevo la reflexión sobre la importancia del seguimiento, de esa llamada, y la mirada que se transmite sobre un alumno.

A continuación, **algunos profesores** recuerdan que hay un vídeo sobre antiguos alumnos de este colegio en el que ellos mismos se muestran cariñosos con respecto a su paso por el colegio.

Desconozco quién lo ha realizado, el caso es que lo comentan con la satisfacción de ver a alumnos manifestar su lugar e intereses en un momento vital de su trayectoria educativa sin dejar de hacer referencia a su aprecio a su anterior paso por el colegio.

A lo largo de las intervenciones del profesorado aun siendo escasas las que dan cuenta de manera consciente del éxito de los alumnos derivada de la acertada intervención del profesorado destacan también los comentarios al respecto que ponen en evidencia la importancia de saber saltarse lo estrictamente protocolario (el modo de hacer habitual) y la importancia de vincularse a una situación excepcional de manera puntual como la llamada de esa profesora al instituto o el mensaje del anterior profesor de música al alumno con mutismo selectivo.

Podríamos decir que, siendo la ley, la reglamentación institucional lo que hace de esqueleto de la escuela, lo que sustenta su funcionamiento y estructura en gran medida, no ha de erigirse en referente exclusivo de las intervenciones docentes. El encuentro humano (profesores, alumnos y padres/familiares...) y sus posibilidades latentes sobrepasa con mucho lo que la reglamentación y los protocolos dictan.

Acabamos la sesión con la intención de poner de relevancia la importancia de no dar nada por hecho, la importancia de mantener abierta la percepción y la capacidad de asombro (la mirada) sobre las posibilidades del otro, ya se trate de alumnos o compañeros de trabajo.

Hoy tras casi ya un mes de la realización de esta sesión **Cristina de 1º Educación primaria** al saludarme me ha dicho:

- “¿Sabes profe, de lo que tendríamos que hablar en la próxima sesión? De la dignidad, de la dignidad del maestro”. Me recuerda la presión que experimentan en ocasiones por parte de algunas familias y la ausencia de acompañamiento institucional que experimentan por otro.

Pienso: “que razón tiene, de nuevo volvemos a la mirada y a la concepción que tenemos de las personas”. Esta profesora menciona la dignidad como recurso ante la encrucijada en la que parece experimentar el ejercicio de su labor docente. La dignidad no sólo del maestro sino de toda persona debería ser uno de las grandes asignaturas en la formación de todo profesional de la educación. Un tema de grandes profundidades y consecuencias. Un tema profundamente filosófico, antropológico, existencial, teológico, al fin y al cabo, vital en una escuela. La dignidad y el valor de las personas.

María Zambrano (1995) apela en su sabiduría al ahora, un ahora que no desdeña lo trascendente, lo más valioso entonces del presente. “Y como todo fruto del tiempo, una profecía del cumplimiento final, de la doble entrega del más allá y del ahora” (p.25).

6.2.16. Aprendiendo a ser junto con otros compañeros. Calidad educativa, calidad literaria.

Nota de campo	Relato de campo (16)	Clave de campo
<p>11-marzo-2015</p> <p>- “Hay tres teles en mi casa”. Dice un niño en la asamblea mientras Andrés, otro alumno de la clase, prepara la lectura de El llanto del lagarto y la lagarta de Lorca.</p>	<p>Entro en el grupo-clase de 1º de primaria. Acordé con la tutora en el primer trimestre entrar a realizar observación de la dinámica del grupo en asamblea.</p>	<p>Aprendiendo a “ser” junto con otros compañeros. Calidad educativa, calidad literaria.</p> <p>La formación de la abstracción requiere una Pedagogía dialógica con la que el pensamiento toma cuerpo y crea sentido. La creación de imágenes mentales que traduzcan datos o proposiciones exige el camino de la concentración, de la atención[...] en el manejo de símbolos y su decodificación en cada caso.</p> <p>Tebar</p>

Colegio Público. Comunidad de Madrid. Área territorial Madrid-Centro. Ubicación en zona de un alto porcentaje de población inmigrante y escolarización de población gitana. Línea 1 (un grupo clase por nivel-educativo).

La tutora activa la percepción y la participación. Estamos en asamblea, los chicos quieren contar con entusiasmo qué pasa en sus casas. Varios tienen levantada la mano para hablar.

La pregunta que ha realizado la profesora ahora es ¿cuántas teles hay en tu casa? Resulta que la mayoría de los niños de esta clase tienen en sus casas pertenecientes a un barrio muy depauperado de Madrid-Capital una por habitación. Mientras se da el debate uno de los chicos mandado por la profesora prepara la lectura que a continuación va a llevar a cabo: del poema de García Lorca (2004) *El lagarto y la lagarta están llorando*.

Collingwood (2016) declara en su obra *El arte y la imaginación*, fue Platón el primero en adivinar que la poesía es, desde un punto de vista muy especial, el reino espiritual del niño (p. 13).

El que se trate no ya sólo de una poesía sino también de no una poesía cualquiera, sino de calidad literaria resultará esencial en el buen hacer pedagógico de la actividad desarrollada en el aula. Esto le confiere calidad a la sesión de aula que está activando esta profesora en su clase de 2º de educación primaria. *Los niños lo escuchan, la profesora pregunta*. Hay estética en esta actividad, sensibilidad poética. Se da la escucha atenta por parte de los alumnos de algo no fácil de captar, al igual que no es fácil de aprender la importancia de la comunicación entre los miembros de una familia. Me pregunto, ¿por qué pierden los lagartos los anillos, será que no hay la suficiente comunicación?

La actividad que ha desarrollado esta profesora en el aula resulta redonda. Los niños aprenden a escucharse, participan mientras hablan sobre sus casas, le cuentan a la profesora y a los compañeros qué sucede en sus casas con ánimo de contarse, de comunicarse entre ellos. La profesora de una manera sencilla y sin juzgar, mientras activa la palabra en sesión de asamblea a primera hora de la mañana ayuda a otorgar de claves el pensamiento de estos niños y pone rumbo a la reflexión sobre la importancia de comunicar y encontrarse con familiares y amigos. También a la importancia de encontrarse con los demás que resulta tan importante como ir siendo capaz de encontrarse consigo mismo y con la búsqueda de sentido que dentro de las circunstancias, la vida le va marcando a cada uno.

Recordamos la afirmación que en el artículo titulado “Educar, camino integral de interioridad” de Tebar (2015) hace sobre la manera de ir capacitándose para la abstracción, la síntesis y la generalización, donde el cuerpo y el sentido entran en juego...:

“La formación de la abstracción requiere una Pedagogía dialógica con la que el pensamiento toma cuerpo y crea sentido. La creación de imágenes mentales que traduzcan datos o proposiciones exige el camino de la concentración, de la atención[...] en el manejo de símbolos y su decodificación en cada caso. (p. 124)”

6.2.17. Vínculos

Nota de campo	Relato de campo (17)	Clave de campo
15-abril-2015 - “¿Por qué elegisteis esta profesión?”	4ª sesión de profes continuidad de la de febrero: “ Extrayendo la lección ” (15).	Vínculos. El educador que acepta el reto de establecer un vínculo educativo da el tiempo para aprehender algo de lo que está en espera [...] Y da también la palabra, para que cada uno pueda formularse su pregunta sobre el mundo. Núñez

Colegio Público. Comunidad de Madrid. Área territorial Madrid-Centro. Ubicación en zona de un alto porcentaje de población inmigrante y escolarización de población gitana. Línea 1 (un grupo clase por nivel-educativo).

En esta sesión una vez más pudimos apreciar los diversos puntos de vista sobre diversas cuestiones que implican a la función docente, a las instituciones escolares y en definitiva a la escuela de hoy en la sociedad y cultura que nos encontramos.

Comenzamos la sesión haciendo un breve recordatorio de las otras tres sesiones que la precedieron:

- 1ª sesión-19-noviembre 2014- La memoria emocional.
- 2º sesión- 21-enero-2015- La influencia de los profesores, de los padres. La responsabilidad de los adultos.
- 3º sesión-18-febrero-2015- Extrayendo la lección.

Hago memoria sobre las preguntas claves lanzadas en cada una de ellas:

- 1ªsesión- ¿Qué situaciones recordáis de cuando eráis pequeños en la escuela? ¿Alguien quiere aportar por qué se hizo maestro?
- 2ªsesión- ¿Recordáis a algún profesor de manera particular, por algún motivo en especial?
- 3ªsesión- ¿Qué situaciones podéis destacar en las que vuestra intervención docente aprovechando una ocasión singular ha dado lugar a situaciones resolutivas, donde la convergencia profesor alumno haya dado lugar a nuevas perspectivas o resultados?

Una vez más comento ante el claustro que voy recogiendo las intervenciones por escrito y que resultan muy ricas, en tanto que llevan implícitas, multitud de cuestiones, matices y temáticas relativas a la cuestión docente que es fundamental hacer conscientes y que proceden de ellos mismos, de su propio saber.

Comenzamos recalcando la importancia de compartir la experiencia en base al recorrido realizado, y el sentido de recoger y poner la atención en lo hablado en las anteriores sesiones.

Subrayamos a su vez las ideas, los planteamientos de base abordados en anteriores introducciones:

- El malestar como constitutivo del ser y de la institución.
- ¿Cómo hacemos con el malestar que nos constituye desde la infancia?
- La importancia de salir de la “novela familiar”.
- La escuela, otro lugar además de la familia.

Carmen profesora de 2º educación primaria recalca que no se trata del caso del alumno sino de las familias que no acompañan, que no colaboran, que no se implican, que suponen una barrera.

Camino tutora de 3º educación primaria especialista de inglés define cómo aspectos de la familia que cristalizan en dificultades muy palpables en este centro la falta de material, el absentismo, la no realización de deberes...

Marta maestra de educación infantil dice:

- “La familia está en el aula”.

-Preguntamos: “y aparte de la familia, de estas familias que parece que no acompañan vuestra labor, vuestras expectativas de posibilidades y de trabajo con los alumnos, ¿qué otras cosas experimentáis que impiden, que interrumpen vuestro trabajo con los alumnos?”

Beatriz tutora de 6º comenta:

- “La crisis social, la falta de dignidad hacia el maestro”

Daniel profesor de Educación Física comenta:

“Aquí se trabaja a fondo con todos los chicos. Tanto con los que entran mejor, como con los que entran peor. Pero la familia influye claramente en los resultados”

Acompañando las últimas intervenciones del profesorado se recalca que es indudable la diferente visión del mundo fundamentalmente en lo relativo a las expectativas académicas de algunos sectores de la población pertenecientes a niveles socioculturales muy desfavorecidos y los planteamientos curriculares estipulados.

Maite miembro del equipo directivo del centro recuerda que los abuelos de niños gitanos que tienen escolarizados en el centro iban por ahí arreglando cacharros y ahora están escolarizados.

“Hace unos años había cinco o seis familias hijos de patriarcas con un sentido noble del clan, ahora hay muchas más pero mucho más minadas culturalmente, drogas, hábitos tramposos, cultura televisiva”.

Daniel, profesor de Educación Física, dice:

“Me gustaría tener más herramientas y eso que yo soy profesor de Educación Física y el área da juego”

Arantxa, profesora de 4º de educación primaria, comenta:

“Más allá de la etnia y no etnia ha bajado el respeto hacia el profesor muy considerablemente” Crisis, agresividad. Antes había interés.

Recalcamos que las claves y estrategias están en ellos, de las cuales no son conscientes. Son distintas en cada profesor. Se trata del caso por caso, de activar la capacidad de trabajo en equipo para que estas crezcan exponencialmente y se interrelacionen. Planteamos la pregunta clave para esta sesión:

- “¿Por qué os habéis hecho maestros? Contestarlo desde el sentir. ¿Cómo era vuestro deseo?”

Se quedan algo callados. Llevo observando un rato que Esther educadora de absentismo lleva tiempo queriendo intervenir, probablemente interpelada por todo lo que se ha ido mencionando acerca de las familias. Le animo a que intervenga.

Señala que su intervención tiene que ver con lo que se acaba de hablar pero que luego a continuación contestará a la pregunta que se acaban de plantear.

Nos habla del malestar emocional de las familias, de que ella al introducirse en sus casas y en definitiva en su comunidad observa cómo este malestar ha crecido en estos últimos años.

- “Algunos no tienen qué comer. Antes se trataba de un barrio con venta de drogas. Ahora la droga no entra, pero tampoco ha entrado otra alternativa.

Experimentan muchas carencias que no tienen que ver con las tareas escolares y mucho menos con la realización de deberes que luego por otra parte desde el colegio algunos profesores recriminan marcadamente que no traen hechos”

Comenta que ella cuando viene, aunque sea una vez al mes, percibe el malestar del profesorado a la vez que se está dando el malestar de las familias.

Recalca que el absentismo está subiendo.

Isabel tutora de 1º de educación primaria dice:

- “¿Y cómo podríamos reenganchar con los padres?”

Daniel profesor de Educación Física relata el nivel de exigencia que requieren estos chicos.

Relata un día desde por la mañana hasta la salida de clase. Y señala el nivel de atención que requiere solventar conflicto tras conflicto.

Victoria tutora de 5º de educación primaria recalca que si bien hay problemas en todos los colegios en este, debido al entorno social han aumentado claramente.

- “Ahora la violencia incluso entre los chicos entre sí ha aumentado”

Camino tutora de 3º primaria y especialista de inglés dice:

- “A ciertos sectores de la población se les ha consentido mucho. La administración les ha consentido mucho. Ellos no saben por qué vienen los niños, los traen para conseguir el RMI¹⁹. Los traen para que no se lo quiten”

¹⁹La renta mínima de inserción es una ayuda pública para personas que no tienen recursos suficientes para atender las necesidades más básicas de la vida y que por lo tanto se encuentran en situación de riesgo.

Esther educadora de absentismo aclara que el RMI se concede cuando hay una carencia básica. Se les exige un compromiso de escolarización de sus hijos y de asistencia regular a las clases, pero como se trata de necesidades básicas no se retira tampoco con facilidad si no cumplen estos requisitos.

Arantxa profesora de 4º de primaria comenta que la crisis de cultura les hace pensar a los padres que los profesores deben hacerlo todo y que ellos no les deben absolutamente nada.

Nos cuenta que en la actualidad ella ha llegado a conformarse con que no la agredan.

Cristina, tutora de 3º de primaria, aclara que ella disfruta de su profesión y sus clases.

También **Isabel, tutora de 1º de primaria** y el **profesor de Educación Física**, comentan que obtienen satisfacción con su profesión que no todo es lamentable.

Marta, tutora de educación infantil, dice que cada vez hay más población con un nivel sociocultural desfavorecido y población gitana con expectativas académicas muy escasas.

Laura, maestra de educación infantil, aclara:

-Eso tampoco está bien, se avisan que aquí se les trata bien y cada vez hay más en este centro. Eso por otra parte dificulta las cosas y sesga la normalidad académica.

Manoli, profesora de Educación compensatoria dice:

- “Las soluciones no son nuestras, no están en nuestras manos”

El material, el absentismo....

Isabel pregunta:

- “¿Podríamos hacer algo nosotros con la violencia?”

Arantxa, tutora de 4º de primaria, contesta:

- “Si no se les puede ni separar cuando se están peleando. Te miran como si les fueras a pegar para denunciarte”.

Daniel, profesor de Educación Física, le pregunta a Esther educadora de absentismo:

“¿Y qué opinan los padres, las familias de nosotros?”

Esther le contesta:

- “Cuánto me alegro de que hagas esa pregunta Daniel. Se sienten incomprendidos. Se sienten no escuchados. Tienen necesidades emocionales. Sus formas de hablar en ocasiones tan vehementes no suponen una agresión, ni un rechazo la mayoría de las veces”

Maite, secretaria y jefa de estudios, dice:

“Yo tengo situaciones en las que tras ayudarles día a día concediendo retraso de pagos, por ejemplo, cuando ya no se puede pasar más por alto que no paguen el comedor te la juegan”.

Beatriz, tutora de 6º de educación primaria, dice:

- “Nosotros no somos responsables”.

Isabel afirma:

- “En muchas ocasiones facilitamos reuniones, encuentros tutoriales y no aparecen. Después de varias citas para prevenir una situación todo lo quieren aclarar en la puerta y de mala manera cuando no han asistido a ninguna cita anterior”.

Esther, educadora de absentismo dice:

- “Cuando yo entro al domicilio, entro a la comunidad. La realidad cambia es hoy diferente que hace unos años, hay que hacer cosas diferentes”

Entre los últimos comentarios y ya casi levantados por la hora que requiere salir ya del centro se escuchan los últimos comentarios.

- “Trabajar con los padres, hay que recuperar con los padres, saber manejar nuestra propia emotividad para acordarnos que somos profesionales. En otros años se hizo escuela de padres”

De alguna manera tanto Ana desde su visión psicoanalítica como la trabajadora social y orientadora que hemos llevado esta sesión tenemos el afán de transmitir que tan importante es la respuesta institucional como el atender el caso por caso, padres, familias, profesores, alumnos. Ante todo, es la persona en su capacidad de establecer vínculos constructivos. La presión, la incomunicación que en ocasiones han experimentado los profesores en esta escuela ante algunas familias y viceversa claramente obstaculiza la flexibilidad y la imaginación para hacerse con las posibilidades que puede brindar la realidad. Incluso para llegar a eclipsar en el caso de los profesores y profesoras la respuesta a la pregunta de por qué se hicieron maestros.

Con todo, la sesión se ha desarrollado fluida, con un alto grado de participación por parte del profesorado. La pregunta de ¿por qué se hicieron maestros, por qué nos hicimos maestros, profesionales de la educación? queda pendiente. A su vez se pone de manifiesto lo esencial de los vínculos educativos. Tal y como señala Nuñez (2008):

El educador que acepta el reto de establecer un vínculo educativo da el tiempo para aprehender algo de lo que está en espera, de lo que desde el comienzo de los tiempos del hombre nos aguarda, a cada uno. Y da también la palabra, para que cada uno pueda formularse su pregunta sobre el mundo (p. 39).

CAPÍTULO VII

RECOGIDA DE DATOS MEDIANTE LAS EVALUACIONES PSICOPEDAGÓGICAS

7. RECOGIDA DE DATOS MEDIANTE LAS EVALUACIONES PSICOPEDAGÓGICAS

De cara a presentar texto procedente de Informes Psicopedagógicos elaborados en el ámbito de la orientación escolar presentamos seis casos escogidos de manera aleatoria y pertenecientes a distintos orientadores con el objetivo de mostrar en la narratividad habitual en que aparecen los indicadores diagnósticos propios de los trastornos de espectro autista y de los denominados trastornos por déficit de atención con hiperactividad. Constituirán en su conjunto una única unidad muestral, como medio identificador de los temas clave del estudio. Si bien, como recoge Bisquerra (2011) en el *Manual de Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*, Fernández Ballesteros (1992) señala como características del informe que sea un documento científico, que sea un cauce de comunicación y que tenga utilidad. Este aspecto no le exime de una dimensión narrativa. En el libro de McMillan y Schumacher (2005) *Investigación educativa*, se señala cómo “las descripciones cualitativas responden a narraciones que enfatizan los significados para los participantes” (p. 121). Como punto de partida en relación a este apartado recordemos que de entrada el desarrollo que supone la resolución de las evaluaciones psicopedagógicas de las que se derivan los Informes Psicopedagógicos se lleva a cabo mediante un proceso de triangulación y verificación de los resultados que se van obteniendo con cada una de ellas.

Este tiene lugar a través de las distintas técnicas y pruebas utilizadas (entrevistas al profesorado y familia, aplicación de test y pruebas psicológicos y pedagógicas, escalas de observación, observación en patio y aula, contrastación de resultados con equipos docentes y colegas orientadores...). Con todo, el análisis que proponemos tal y como hemos ido articulando a lo largo del desarrollo de la tesis no obedece a verificar la conclusión de las mismas sino a aplicar la perspectiva interpretativa de los resultados obtenidos. Supondrá este ejercicio adoptar la distancia, la perspectiva, que nos induzca a concebir las dificultades de los alumnos que se describen en los mismos como indicadores culturales. A considerarlos por tanto como síntoma y efecto de los propios hándicaps del mundo adulto.

Los fragmentos escogidos de los informes de evaluación psicopedagógica aluden a las dificultades que manifiestan los alumnos en el área comunicativa y comportamental del desarrollo. Ya se trate de alumnos con trastorno de espectro autista o de alumnos con un comportamiento asociado a trastorno de déficit de atención con hiperactividad (ya sean diagnosticados cómo tales o no), el perfil de desarrollo psíquico destaca por su irregularidad apreciándose junto a hándicaps destacados en unas áreas del desarrollo, altas capacidades de desarrollo en otras. De los apartados que conforman un informe de evaluación psicopedagógica (ver Anexo II) extraemos las partes de la redacción de los mismos directamente relacionadas con indicadores de carácter comunicativo y comportamental extrapolables a una posterior interpretación simbólica, es decir, a una posterior identificación cultural con el mundo adulto.

Cuatro de los textos presentados proceden de cuatro informes de evaluación psicopedagógica elaborados en el marco de la atención que se lleva a cabo en centros públicos y o concertados por parte de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica pertenecientes a la Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid. Los dos últimos de cada apartado (TEA y TDA-H) pertenecen a informes psicopedagógicos elaborados en departamentos de orientación en el contexto de la etapa de educación secundaria. La selección de los mismos obedece a casos en los que el motivo de derivación por parte del profesorado obedecía a alteraciones en el comportamiento y la comunicación susceptibles de corresponderse con trastornos de espectro autista o trastorno de déficit de atención con hiperactividad.

De estos fragmentos que pueden considerarse como representativos de los Informes Psicopedagógicos pero cuyo objetivo no es tanto representarlos como referenciarlos, nos interesa resaltar la descripción de aspectos comunicativos y comportamentales como muestra identificatoria de los temas claves del estudio.

Denominamos a cada alumno protagonista del fragmento de Evaluación Psicopedagógica seleccionado para esta investigación con un nombre simulado que nos ayude a señalar cada caso correspondiendo a la confidencialidad de datos que requiere cada una de ellas. Subrayamos aquellas partes que son susceptibles de analizar desde una perspectiva interpretativa.

7.1. TEXTO INFORMES PSICOPEDAGÓGICOS

Señalamos en primer lugar tres fragmentos narrativos procedentes de informes psicopedagógicos derivados de evaluaciones llevadas a cabo tanto por sospecha de trastorno **de espectro autista** como por revisión de un alumno o alumna diagnosticado como tal en cursos anteriores.

En un segundo apartado, a continuación del que acabamos de señalar, presentamos los tres siguientes textos procedentes de informes psicopedagógicos derivados de evaluaciones llevadas a cabo tanto por sospecha de **trastorno de déficit de atención con hiperactividad** como por revisión, al igual que en los tres casos anteriores, de un alumno diagnosticado como tal en cursos anteriores.

Destacaremos en ambos apartados datos significativos en relación a indicadores diagnósticos de dicho trastorno y en función a la perspectiva interpretativa (análisis simbólico) que se puede realizar de los mismos.

7.1.1 Trastornos de espectro autista

Aunque durante su vida ha tenido dificultades significativas para aprender a relacionarse con los demás, posee una misteriosa habilidad para comprender las necesidades de los animales. En su libro *Interpretar a los animales* ofrece una lista de dieciocho pequeños detalles que asustan a los animales de Granja.

(Armstrong, refiriéndose a Temple Grandin.2012. p. 68)

ALEJANDRO

En este 1º caso se trata de un alumno de 6 años (en el tiempo en el que se le derivó al equipo de orientación educativa y psicopedagógica), nacido en marzo 2004. El motivo de la evaluación obedeció a la valoración prescriptiva por finalización de etapa de educación infantil pues ya había sido valorado con anterioridad al presentar en el inicio de su escolarización cuando cursaba educación infantil 3 años importantes trastornos en el desarrollo del lenguaje y de la socialización conforme a su edad.

Se pretendía determinar su necesidad de apoyos intensivos y especializados para alumnos con trastornos generalizados del desarrollo dentro de la modalidad educativa ordinaria. Se llevó a cabo la valoración psicopedagógica en el 2010.

Los resultados concluyentes de la evaluación psicopedagógica en relación al diagnóstico fueron los siguientes:

Alejandro presenta alteración cualitativa de la interacción social, alteración cualitativa de la comunicación y patrones de comportamiento, intereses y actividades restringidos, repetitivos y estereotipados, todo lo cual configura un trastorno generalizado del desarrollo (DSM-IV-TR) (Diagnóstico confirmado en el curso actual por el equipo específico de alteraciones graves del desarrollo). El nivel de competencia curricular del alumno se localiza en líneas generales en el nivel del curso en el que se encuentra escolarizado educación infantil-5 años, tratándose no obstante de un rendimiento muy irregular y en donde se refleja especialmente afectada el área de comunicación y representación.

A continuación, mostramos fragmentos del informe que describen aspectos del desarrollo general del alumno:

En el curso actual Alejandro ha experimentado un avance significativo en la generalización práctica del aprendizaje de conceptos y vocabulario. En su aprendizaje designado fundamentalmente como memorístico y mecánico se apreciaba un uso funcional escaso. Sin embargo, en el curso actual ha ido vinculando el contenido a tareas prácticas de la vida cotidiana.

Respecto al juego si bien era muy habitual que no estableciera un lenguaje verbal con los compañeros en el curso actual ha comenzado hacerlo de manera mucho más frecuente. Busca a un niño para jugar y se dirige a él para que juegue con él. No obstante, no persiste en su intención o en el juego con el otro. Frecuentemente se entretiene solo, desarrolla también en el presente curso escolar juego solitario en paralelo y repetitivo. Presenta juego funcional sencillo y no se observa juego de ficción o simbólico.

A su vez presenta una capacidad de atención muy irregular, resultándole muy difícil persistir en la tarea, pasado un tiempo inicial de comienzo, aun tratándose de tareas escogidas por propia iniciativa. En la escala McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad obtiene un índice general cognitivo próximo a un rendimiento ubicado en la media, normal bajo, apreciándose un perfil de rendimiento aptitudinal muy irregular, en el que se observan diferencias significativas. Los puntos fuertes de desarrollo y competencia los adquirió en memoria y aptitud numérica y los puntos débiles en el área verbal.

Como puntos fuertes del desarrollo encontramos memoria inmediata (visual y oral), capacidad de mantener una atención concentrada vinculada a la numeración, así como capacidad para contar y comprender términos cuantitativos simples y aptitud para el razonamiento numérico y reproducir lo recibido auditivamente.

Como puntos débiles del desarrollo (desfase por debajo en el rendimiento en referencia a su edad) encontramos flexibilidad y originalidad del pensamiento, creatividad, formación de conceptos verbales, riqueza de vocabulario. A su vez se detectan como puntos débiles del desarrollo la capacidad del alumno para establecer relaciones conceptuales y su razonamiento verbal, así como coordinación visomotora vinculada a la flexibilidad cognitiva.

DAVID

En este segundo caso el fragmento extraído pertenece a una evaluación psicopedagógica llevada a cabo en el curso actual (2016-2017) por revisión de final de etapa educativa pues el alumno de doce años se encuentra cursando 6º curso de educación primaria y fue valorado cuatro años antes por los servicios de orientación educativa habiéndosele detectado sintomatología propia de trastorno de espectro autista.

Los resultados concluyentes en relación al diagnóstico fueron los siguientes:

Consideramos la permanencia de David como alumno que **presenta necesidades educativas especiales asociadas a Trastorno de Espectro Autista** (según DSM-5) por presentar dificultades en las dos dimensiones del Trastorno: conductas e intereses repetitivos y restringidos; comunicación social.

A continuación, mostramos fragmentos del informe que describen aspectos del desarrollo general del alumno:

Su Capacidad Intelectual total se sitúa en la categoría media. Su capacidad de procesamiento, flexibilidad cognitiva, precisión en la búsqueda visual y concentración ante tareas cortas resulta adecuada. Sin embargo, presenta dificultades en funciones ejecutivas tales como capacidad para programar el comportamiento facilitando la secuenciación, planificación y previsión de conductas dirigidas a un objetivo y capacidad de control inhibitorio a estímulos irrelevantes.

Por otro lado, muestra aún ciertas limitaciones a nivel social, si bien estos aspectos han mejorado, aún implican comportamientos desajustados con respecto a la norma social. Igualmente presenta conductas estereotipadas, ecolalias y otros comportamientos rígidos que se van reduciendo de forma paulatina. En ocasiones le cuesta comprender los sentimientos del otro, especialmente cuando éstos no son compartidos por él. Muestra reticencia a los cambios y rutinas.

MIGUEL

En este caso se trata de un alumno que cursó educación primaria en la modalidad ordinaria. Al finalizar 6º educación primaria se realizó su valoración psicopedagógica (2012) y se propone su escolarización en un centro ordinario de escolarización preferente para alumnos con trastornos de espectro autista. El texto que se expone a continuación pertenece al informe realizado por la orientadora al finalizar el alumno sus estudios de la etapa de educación secundaria.

Los resultados concluyentes de la evaluación psicopedagógica en relación al diagnóstico fueron los siguientes:

Dada la evolución y el progreso académico y madurativo que el alumno ha experimentado a lo largo de la etapa, el Consejo Orientador que se le ofrece estima conveniente que continúe su formación en Bachillerato. Se debe seguir considerando como alumno con necesidades educativas específicas asociadas a un trastorno de espectro autista, por presentar alteraciones cualitativas en la interacción social y en la comunicación, patrones de comportamiento e intereses restringidos y por dificultades en sus competencias de simbolización. Así mismo la modalidad educativa recomendada es la modalidad ordinaria con apoyos intensivos y especializados, prosiguiendo su escolarización en un centro preferente para alumnado con trastorno de espectro autista.

A continuación, mostramos fragmentos del informe que describen aspectos del desarrollo general de la alumna:

...A veces puede hacer un uso de un lenguaje excesivamente formal no adecuado al contexto. Su comprensión del lenguaje es buena cuando se refiere a temas de su interés y situaciones de su experiencia. Tiene dificultades para entender las claves no verbales de la comunicación y los actos indirectos del habla como ironías y dobles sentidos. Le cuesta la comprensión de los aspectos emocionales en la comunicación, el reconocimiento de las emociones en otro y el interés del interlocutor en la conversación.

Miguel manifiesta en las pruebas aplicadas en lo que a desarrollo cognitivo se refiere un rendimiento global que se corresponde con un nivel alto.

Hay que destacar que dentro de sus puntos fuertes se encuentran su facilidad para acumular información de su interés. Y entre sus puntos débiles la discriminación visual y la capacidad de simbolización/ficción.

Presenta rigidez mental. Aunque ha avanzado en flexibilidad a lo largo de la etapa, puede obsesionarse con ciertos temas, sus intereses siguen siendo muy restringidos, tiene dificultades para adaptarse a situaciones nuevas. [...] Cuando se le anticipan, tolera bien los cambios. Manifiesta deficiencias en la planificación y en la función ejecutiva.

En los aspectos socioemocionales tiene muchas dificultades para ponerse en el lugar de los demás, teoría de la mente, y para comprender una perspectiva diferente a la suya.

[...]Le cuesta la comprensión de situaciones históricas y sociales.

Presenta hipersensibilidad a los tejidos de la ropa y al ruido

Ha estado recibiendo apoyos de la especialista en audición y lenguaje (AL) y del Técnico Superior en Integración Social (TSIS) para favorecer su flexibilidad mental, la planificación, la función ejecutiva, la identidad personal, las relaciones interpersonales, y las habilidades intersubjetivas.

7.2.2 Trastornos de déficit de atención con hiperactividad

Como afirma Lara Honos-Webb, autora de *The Gift of ADIH*: ‘cuando los buenos estudiantes aprenden los detalles de la fotosíntesis, los chicos con TDAH miran por la ventana y se preguntan si funcionará en un día nublado’. (Armstrong, 2012, p.48)

RODRIGO

En este caso se trata de un alumno que en el año 2016 que se llevó a cabo la evaluación psicopedagógica que responde al informe del que extraemos el texto señalado cursaba 6º de educación primaria. Incorporado ya desde 2º de educación primaria al programa de necesidades educativas especiales el motivo de esta última valoración fue revisar su progresos y necesidades educativas especiales que la le fueron prescritas anteriormente por trastornos de déficit de atención con hiperactividad. El alumno tenía 12 años en el momento que fue evaluado.

Los resultados concluyentes en relación al diagnóstico fueron los siguientes:

Rodrigo está escolarizado en modalidad educativa ordinaria con apoyo a las necesidades educativas especiales asociadas a trastorno de déficit de atención a la hiperactividad desde el curso 2010-11 cuando cursaba 2ª de educación primaria.

En la revisión de etapa actual corroboramos dicho diagnóstico, trastorno de déficit de atención con hiperactividad.

A continuación, mostramos fragmentos del informe que describen aspectos del desarrollo general de la alumna:

Presenta una dificultad significativa para retener temporalmente en la memoria información, trabajar u operar con ella y generar un resultado vinculado a la atención y dominio mental.

En la prueba Enfen²⁰ obtiene un rendimiento bajo, por debajo de la media. Se detectan como significativas sus dificultades en planificar con autonomía secuencias de trabajo, atención selectiva y focalizada de tal manera que pueda utilizar estrategias que permitan programar el trabajo hacia una consecución exitosa.

²⁰ Esta prueba se utiliza para la evaluación neuropsicológica de las Funciones Ejecutivas en niños. Está considerado como un instrumento para evaluar el desarrollo madurativo del niño a partir de las funciones ejecutivas.

A su vez manifiesta dificultades significativas en la capacidad de inhibición que le permita trabajar de un modo no impulsivo y premeditado. Presenta un desarrollo de capacidades perceptivas adecuadas a su edad. Su rendimiento sin embargo en tareas que implican las mismas se ve condicionado por dificultades para mantener una atención constante.

Rodrigo es descrito como un alumno que de forma habitual comprende órdenes y explicaciones teniendo por lo general que estar claramente referidas y de manera muy explícita. En la subprueba de vocabulario de la escala Wechsler²¹ obtiene una puntuación localizada en un nivel cuatro años por debajo de su edad cronológica. Se trata de un alumno que por otra parte puede mantener sin dificultad una conversación expresando sentimientos ideas opiniones con compañeros y adultos.

Presenta una autoestima medio-baja obteniendo el índice destacadamente más bajo en autoestima intelectual.

Manifiesta de forma habitual una atención dispersa, y tendencia a la impulsividad. Normalmente tiene el material escolar, aunque normalmente lo pierde y lo olvida.

Se trata de un alumno que habitualmente se esfuerza ante la realización de tareas. Frecuentemente se precipita en el desarrollo y resolución de las mismas.

EDUARDO

A Eduardo se le evalúa durante el curso (2016-2017) por revisión final de etapa de educación primaria. Se encuentro incorporado al programa de necesidades educativas especiales desde educación infantil 5 años.

Los resultados concluyentes en relación al diagnóstico fueron los siguientes:

Teniendo en cuenta que las medidas educativas dispensadas a lo largo de la etapa de infantil y primaria, tanto ordinarias (repetición y refuerzos), como medidas extraordinarias (adaptaciones curriculares) y de los recursos personales específicos (maestros de pedagogía terapéutica y de audición y lenguaje), junto con el apoyo proporcionado desde el ámbito familiar han posibilitado que en la actualidad (aunque cursa dos años por debajo de su edad cronológica), los objetivos curriculares sean los propios de su curso no se considera que en la actualidad sus dificultades impliquen la presencia de necesidades educativas especiales asociadas a un trastorno de déficit de atención con hiperactividad.

²¹ Se trata de la aplicación de escala de inteligencia Wechsler para niños. WISC-IV.” La Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños-IV (WISC-IV) es un instrumento clínico de aplicación individual para evaluar las capacidades cognitivas de niños con edades comprendidas entre los 6 años y 0 meses y los 16 años y 11 meses.” (Wechsler,2005, p.21).

A continuación, mostramos fragmentos del informe que describen aspectos del desarrollo general del alumno:

A modo de síntesis, se concluye que son los mecanismos atencionales y de velocidad de procesamiento los que se encuentran más afectados en el caso de Eduardo; probablemente estos resultados se encuentren asociados a los resultados neurológicos detectados desde el Servicio de Neuropediatría en el que recibe atención médica. Estas dificultades no se encuentran, sin embargo, asociadas a síntomas de hiperactividad o trastorno de conducta, aunque sí de impulsividad como patrón de respuesta ante tareas cognitivas. Además, se muestra una competencia inferior en tareas de carga verbal, así como en uso no literal y concreto del lenguaje, lo que se extiende también al uso pragmático del lenguaje y como vehículo de interacción personal. No obstante, presenta un rendimiento intelectual (inferior-normal) dentro de los parámetros de la normalidad.

MANUEL

Se trata de un alumno que fue incorporado al programa de necesidades educativas especiales en abril del 2004, por presentar necesidades educativas especiales asociadas a un TDHA. Esta última valoración a la que pertenece los fragmentos que a continuación exponemos extraídos del informe se llevó a cabo en el curso 2013 cuando el alumno cursaba 4º de educación secundaria.

Los resultados concluyentes en relación al diagnóstico fueron los siguientes:

Dada la evolución madurativa y el escaso progreso académico que el alumno ha experimentado a lo largo de la etapa, se estima conveniente que continúe su formación en Programa de Cualificación Profesional Inicial, más acorde con sus intereses y su futuro laboral. En cualquier caso, se debe seguir considerando a Manuel como alumno con necesidades educativas específicas asociadas a un TDHA, Trastorno por déficit de Atención con Hiperactividad tipo combinado. Así mismo, la modalidad educativa recomendada es la modalidad ordinaria con apoyos especializados

A continuación, mostramos fragmentos del informe que describen aspectos del desarrollo general del alumno:

Se identifican claramente conductas desatentas, inquietud motora e impulsividad, presentes desde que era pequeño, que repercuten en su vida diaria en diferentes ámbitos. Manuel muestra una disfunción a nivel de tarea ejecutiva, que no le permite realizar adecuados análisis de las situaciones, menospreciando las dificultades o, por el contrario, exagerando las mismas, sin poder atribuirles la valoración y emoción adecuadas.

Como su gran afición es la Música, asiste a clases de batería dos días en semana en el instituto y otra hora en una escuela de música de Getafe.

Sus competencias básicas, contenidos y objetivos curriculares en las áreas instrumentales son aceptables, sin embargo, no se manifiesta en sus calificaciones, ya que se ven afectados los resultados por su desmotivación y pasividad. Falta de autonomía en tareas de tipo académico.

7.2. REFLEXIONES SOBRE LA INVESTIGACIÓN EN LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

A partir de la hipótesis argumental, que define el área de estudio de esta tesis, así como el tipo y enfoque de investigación, partimos de las cuestiones en torno a las que gira el problema de estudio. Las referimos una vez más para analizar en función a la mismas el texto extraído de las evaluaciones psicopedagógicas desde la perspectiva interpretativa.

- ¿Qué semejanzas, analogías, encontramos entre las manifestaciones comunicativas y comportamentales que se designan como deficitarias en los alumnos evaluados y las manifestaciones comunicativas y comportamentales del mundo adulto que les rodea?

Los puntos débiles del perfil psicopedagógico señalados en las muestras expuestas en el apartado anterior constituyen indicadores de los trastornos de espectro autista y los trastornos de déficit de atención con hiperactividad con variantes propias y correspondientes al universo particular de cada alumno. Los indicadores diagnósticos de cada trastorno y propios de cada caso se pueden leer como indicadores culturales, simbólicos, de cara a manejar una perspectiva interpretativa que nos amplifique la comprensión del síntoma del alumno en relación con el mundo adulto y las posibilidades de ampliar nuestra conciencia.

INDICADORES DIAGNOSTICOS- INDICADORES CULTURALES Trastornos de espectro autista
<p>Primer fragmento textual de informe psicopedagógico.</p> <p>ALEJANDRO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Perfil de rendimiento aptitudinal muy irregular. (Indicador cultural: falta de equilibrio aptitudinal) • Dificultad en la flexibilidad del pensamiento y formación de conceptos verbales. • Dificultad del alumno para establecer relaciones conceptuales y su razonamiento verbal. • Dificultad para desarrollar coordinación visomotora vinculada al desarrollo de la flexibilidad mental.
<p>Segundo fragmento textual de informe psicopedagógico</p> <p>DAVID</p> <ul style="list-style-type: none"> • Perfil de rendimiento aptitudinal muy irregular. (Indicador cultural: falta de equilibrio aptitudinal) • Comportamientos rígidos. • Dificultad para comprender los sentimientos del otro, especialmente cuando éstos no son compartidos por él. • Muestra resistencia a los cambios.
<p>Tercero fragmento textual de informe psicopedagógico</p> <p>MIGUEL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dificultades para entender las claves no verbales de la comunicación y actos indirectos del habla como ironías y dobles sentidos. • Dificultades en el reconocimiento de las emociones en otro. • Dificultad en la capacidad de simbolización/ficción. • Intereses muy restringidos. Dificultades para ponerse en el lugar de los demás. • Le cuesta la comprensión de situaciones históricas y sociales. • Presenta hipersensibilidad a los tejidos de la ropa y al ruido. (como indicador cultural: insensibilidad al ruido y a aspectos táctiles del tejido)

<p align="center">INDICADORES DIAGNOSTICOS-INDICADORES CULTURALES</p> <p align="center">trastornos de déficit de atención con hiperactividad</p>
<p>Cuarto fragmento textual de informe psicopedagógico.</p> <p>RODRIGO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dificultades en la capacidad de inhibición • Atención dispersa • Impulsividad • Precipitación en el desarrollo de tareas
<p>Quinto fragmento textual de informe psicopedagógico.</p> <p>EDUARDO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Impulsividad • Dificultades en el uso pragmático del lenguaje como vehículo a la interacción social
<p>Sexto fragmento textual de informe psicopedagógico.</p> <p>MANUEL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Impulsividad • Dificultades para analizar situaciones menosprecio de dificultades o sobrevaloración de las mismas

Los componentes comunes hallados entre todos ellos, analizados bajo un enfoque fenomenológico, nos llevan a esclarecer dos condicionantes generadores de aplicaciones prácticas en beneficio del enriquecimiento de la cultura escolar:

- 1º) Concebirlos desde su extensión sistémica como producto de un sistema vivo e interdependiente, es decir, a percibirlos como **síntomas** de un contexto en el que se entiende se retroalimentan o no según el devenir del mismo.
- 2º) A ser susceptibles de interpretación.

Partiendo de estos dos condicionantes estamos preparados para una perspectiva interpretativa que nos lleve a buscar paralelismos, similitudes, afinidades, entre la sintomatología que en estos alumnos se detecta en calidad de trastorno de aprendizaje y las características de las dinámicas comportamentales y comunicativas que frecuentemente definen la capacidad de comunicación y **trabajo en equipo** del mundo adulto que rodea a los alumnos. Las similitudes halladas no implican la causa (ni entran en contradicción con su configuración médica que, de estos trastornos, denominados del neurodesarrollo, se tiene) pero si evidencia la influencia fenomenológica, interrelacional, ya que revelarán **unidades de sentido** similares.

Otro de los aspectos claves que hemos de considerar es que si bien nos podíamos haber limitado a la sintomatología que define estos procesos en sus prescripciones prototípicas a través de los manuales de detección diagnóstica estipulados para ello, no obviamos el atender a la vertiente interpretativa caso por caso pues la mirada fundamental está en el detalle. El detalle es aquello que para cada conclusión psicopedagógica de los informes de evaluación desvela la significación más singular de cada alumno y el contexto que le rodea. Lo que en definitiva nos otorgará la clave para orientar los factores y elementos del contexto educativo en base tanto de los alumnos como de los adultos que forman parte de su contexto educativo. Un ejemplo directamente relacionado con la convergencia entre sintomatología del alumnado y manifestaciones comportamentales del mundo adulto lo hemos desarrollado en la viñeta pedagógica de diario de campo n.º 13, Barreras en la comunicación. Así mismo también en la n.º 2, Diferentes por fuera, iguales por dentro.

La observación de las manifestaciones comunicativas y comportamentales de cada alumno, en convergencia con la auto-observación en referencia a estas mismas manifestaciones comportamentales en el ámbito relacional constituyen la parte esencial del proceso. Así mismo, la observación de todo aquello que se define, describe y emerge como dificultad en las múltiples situaciones relacionales escolares puede ser susceptible de indicador cultural.

Indicador cultural del que tendremos por tanto que tomar distancia (para así suspender la referencia descriptiva), Ricoeur (2009), y llevar a cabo una mirada que nos posibilite realmente modificar los elementos relacionales necesarios del entorno adulto que rodea a los alumnos y alumnas.

Obtendremos así un 1º referente de aplicación práctica reformulando y derivando la pregunta al ámbito personal a través de lo que denominaremos cuadrante de auto-revisión identitaria: ¿encuentro alguno de estos indicadores comportamentales que conforman el trastorno de aprendizaje del alumno en mi propio comportamiento?

Se trata de “un acto de abstracción individual, pero encuadrada en una comunidad cultural con su marco conceptual” (Beuchot, 2014, p. 44)

En la aplicación de lo que hemos denominado como proceso de auto-revisión identitaria, la propia cuestión de auto-observación se extiende hacia la relación comunicativa que establecemos en tres planos: hacia los otros, hacia uno mismo y hacia el Otro Absoluto o Trascendente.

Recordamos al respecto de la analogía la siguiente afirmación que Beuchot (2014) realiza en su obra *Hermenéutica, analogía y símbolo*:

Es cierto que en el contacto con el otro hay un misterio parecido al que uno se encuentra en su contacto con el Otro con mayúscula con el Absoluto o la Trascendencia. Más, para no renunciar a decir algo sobre el otro, que permanece siempre irreductible y con una sobrecarga de significado en la comunicación, que se pierde en nuestro pobre uso del lenguaje, se puede acudir a la analogía para describir nuestro conocimiento del otro y nuestro trato con el otro, inclusive nuestro reconocimiento del otro y nuestro respeto por él (p. 32).

Líneas más abajo el mismo autor señala: “Hay mucha riqueza que sacar de la analogía. [...] es una piedra de toque para calibrar la sutileza y profundidad de una doctrina, tanto filosófica como científico-social. Hay mucho aquí que se puede desarrollar.” (p. 32)

CUADRANTE DE AUTO-REVISIÓN IDENTITARIA

PRINCIPALES INDICADORES DIAGNÓSTICOS DE LOS TEA Y DE LOS TDAH	REVISIÓN DE LOS INDICADORES DIAGNÓSTICOS DE LOS TEA Y DE LOS TDA-H EN REFERENCIA AL MUNDO RELACIONAL DE LOS ADULTOS
<p>TEA-Un fallo en reconocer a las otras personas como personas con sus propios sentimientos, pensamientos, deseos, intenciones etc.;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Una grave alteración en la capacidad de abstraer y en la de sentir y pensar simbólicamente. • Dificultades en la comunicación con otros para cooperar. • Dificultad para trabajar con globalidades más que con los elementos de que están compuestas • Dificultad en la capacidad para integrar la información a fin de obtener de ella ideas coherentes y con sentido. <p>TDA-H-Déficit de atención (periodos cortos de atención, frecuentes distracciones);</p> <ul style="list-style-type: none"> • Impulsividad, dificultad para la inhibición de respuestas inapropiadas. • Dificultades en la planificación de conductas dirigidas a una meta. 	<p>PROCESO DE AUTO-REVISIÓN IDENTITARIA:</p> <p>Reconocimiento de rasgos similares a los s indicadores comportamentales señalados en la 1º columna en la comunicación que podemos establecer en relación con:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Otros • uno mismo • el Absoluto o la Trascendencia.

Como señalamos al inicio de la elaboración de esta investigación este trabajo sitúa el punto de apoyo en las posibilidades de cambio, de transformación, de adquisición de conciencia del mundo adulto, comenzando por los aspectos del desarrollo que nos señalan los síntomas educativos reflejados en los trastornos de aprendizaje de los casos que abordamos. Nuestra investigación remite a un autocuestionamiento personal a través del desarrollo del propio ejercicio profesional que nos disponga a una apertura de conciencia pedagógica.

Los cuadrantes de intervención como propuesta sencilla y práctica que a continuación se exponen, constituirán en el ámbito de la orientación escolar el 2º referente que señalaremos en el apartado de resultados de aplicación práctica derivado de los condicionantes señalados anteriormente.

CAPÍTULO VIII

RESULTADOS

8. RESULTADOS

“la intuición viviente tiene por misión abrirse paso a través de esas concreciones del intelecto, para usar una metáfora. El intelecto lo primero que ha hecho ha sido congelar el río de la realidad, convertirlo en hielo sólido, para poderlo entender y manejar mejor (García Morente, 2015, p. 53).

En la encrucijada del debate intrasubjetivo e intersubjetivo que acontece en el recorrido que se lleva a cabo a través de esta investigación, hallamos un espacio para la conciencia. La conciencia se nos desvela como la vacuidad fertilizante del Ser.

Apunta Barbaras (2013) que el sujeto es el lugar en el que la univocidad se flexiona en equivocidad, en el que la equivocidad se hace univocidad (p. 52) Así, (tal y cómo apuntamos en el objetivo general que subyace a esta investigación) en la encrucijada del desvelar la claves para una orientación escolar que contribuya al desarrollo de la conciencia pedagógica y por tanto a un abordaje de las dificultades y trastornos de aprendizaje que sepa descifrar su significado hemos de contar con este quiasmo que entraña la vida misma. Se trata de una “*fenomenología de la vida*” Barbaras (2013) donde “el Deseo alumbra un sentido del ser original en el que puedan justamente articularse pertenencia al mundo y diferencia con respecto al mundo” (p. 502).

Este planteamiento nos conduce a abordar las dificultades de aprendizaje que nos encontramos en la escuela a modo de trastorno del comportamiento y de la comunicación, así como la escuela misma, con un sentido trascendente donde lo simbólico, estético (poético), espiritual forma parte de un mismo escenario.



Figura 17: *El ser*. Arcilla, 2013.

Se intuye la conciencia como la vacuidad fertilizante del Ser (el Otro, Absoluto trascendente). Elaboro un ser haciéndose, desplegándose en un espacio donde el vacío da lugar al movimiento. A sí mismo la fractura ocasiona una brecha que permite entrever un espacio donde se asoma la autenticidad del ser. “La fragilidad del hombre abre una brecha en el por donde se asoma la verdad del Ser.” Heidegger (1993)

En conexión con lo que denominamos en el apartado anterior como un ejercicio de auto-revisión identitaria (en busca de lo más esencial de la propia identidad) proponemos activar e incluir lo que señalamos anteriormente como cuadrantes de auto-revisión identitaria en el ejercicio de la orientación escolar. Desarrollados a partir del proceso de exploración (obtención de datos, observación del alumno y su entorno...) que supone la evaluación psicopedagógica, con estos cuadrantes de intervención se pretende activar el potencial simbólico de las conclusiones obtenidas en la mismas. El cuestionamiento sobre el sentido, latente, implícito que plantea la dificultad señalada y la forma de enunciarla nos conduce a la toma de conciencia pedagógica por parte de los adultos que rodean al alumno.

<p>DIFICULTADES DEL ALUMNO/A</p> <p>SINTOMAS</p>	<p>CAPACIDADES DEL ALUMNO</p> <p>INTERESES Y MOTIVACIONES</p>
<p>FAMILIA DEL ALUMNO</p> <p>CARACTERÍSTICAS ASPECTOS</p> <p>SIGNIFICATIVOS</p> <p>ESCUELA DEL ALUMNO</p> <p>CARACTERÍSTICAS Y ASPECTOS</p> <p>SIGNIFICATIVOS</p>	<p>ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN</p> <p>Estrategias de intervención dirigidas hacia el alumno de manera directa.</p> <p>Dirigidas a la vida interior de los profesionales y adultos implicados de forma más directa en la educación del alumno (equipo docente, profesores de apoyo, orientador/a escolar, familia...).</p>

En el cuadrante inferior derecho podemos observar cómo además de las estrategias de intervención destinadas al alumno de forma directa, (las cuales se derivan de las conclusiones de los informes de evaluación psicopedagógico) se indica que las estrategias de intervención, las orientaciones para responder al caso (a la problemática del alumno) han de concebir un espacio al auto cuestionamiento personal (auto revisión identitaria) del mundo adulto que rodea a los niños. En el caso de los trastornos de aprendizaje **desarrollar la función contraria** que el síntoma del alumno apunta (por ejemplo, para la impulsividad-templanza) será la manera de ir desvelando espacios de desarrollo cultural y personal. De este modo lo que se describe como dificultad en el alumno puede concebirse como metáfora, símbolo, que nos orienta hacia la **auto-transformación personal y enriquecimiento de la cultura escolar** en base a la propia sintomatología detectada en él.

De esta manera tanto los objetivos educativos como los que en el marco de la Pedagogía terapéutica en las escuelas se dirigen a un alumno irán parejos al objetivo de transformación del mundo adulto dotando a las intervenciones educativas del verdadero carácter procesual que tienen. Se trata, ya no únicamente de entender sino de comprender la relevancia de la interdependencia de todos los agentes y elementos que confluyen e influyen en el proceso de desarrollo de los alumnos. Una comprensión que incluye la concepción del deseo de tal manera que la acción educativa no se desentienda del **viaje interior** que implica y de la estructuración social interactiva que supone. Delors (1996) que presidió la comisión internacional de la UNESCO en la labor de reflexionar sobre la educación del S XXI señala en el informe que se elaboró al respecto recogido en el libro *La educación encierra un tesoro* que la educación:

...deberá hallar y definir orientaciones que permitan no dejarse sumergir por las corrientes de informaciones más o menos efímeras que invaden los espacios públicos y privados y conservar el rumbo en proyectos de desarrollo individuales y colectivos. En cierto sentido, la educación se ve obligada a proporcionar las cartas náuticas de un mundo complejo y en perpetua agitación y, al mismo tiempo, la brújula para poder navegar por él (p. 95)

Dada la naturaleza procesual de esta tesis aglutinar los resultados de la misma en un solo apartado o en dos (resultados y conclusión) con la pretensión de mostrar a modo de recorrido lineal lo que no obedece a tal resulta contradictorio, pues su naturaleza tanto en su objeto de estudio como en su método multiforme convoca a la apreciación de los mismos desde el primer apartado contando con la convergencia y percepción experiencial de cada lector. Al igual que de la metodología se da cuenta en todos los apartados aun habiendo un apartado específico para ello, los resultados que tratamos de enfatizar a continuación emergen de manera convergente en cada fase del proceso adquiriendo esta tesis una naturaleza calidoscópica de la que si bien se puede dar cuenta en un recorrido temporal no es lineal ni producto de una mirada causa -efecto, al menos no sin contar con una concepción global.

Gadamer (2011) afirma en su obra titulada *El estado oculto de la salud* en relación a los resultados en medicina, que la ciencia médica:

por excelencia, aquel dominio que, al final, no produce nada en absoluto y debe contar con la maravillosa capacidad de la vida de restablecerse y de reincorporarse a sí misma. De modo que la misión del médico es la de contribuir a ese restablecimiento (p. 106)

De manera similar comprendemos en este aspecto la naturaleza de la educación de tal manera que asumimos y comprendemos la perspectiva del profesional de la educación, del docente, del orientador, del **maestro como mediador de esa vida que puja por aflorar**, por restablecerse desde lo profundo de cada ser humano. Se puede entender así que en términos generales se pueda enunciar que el resultado más notorio de esta investigación sea dar cuenta de la naturaleza y del estado de esta vida interior, que conforma el comportamiento humano a lo cual nos ayuda una perspectiva interpretativa (un análisis simbólico) de los trastornos de aprendizaje.

8.1. LA EXPERIENCIA DE DIFICULTAD

La educación actual tropieza con obstáculos que hacen imposible la gozosa aventura del descubrimiento del mundo interior que anida en cada ser. [...] Los sentidos son el filtro de los estímulos que quieren acceder a nuestro mundo interior. La distorsión y deformación no pueden aportarnos imágenes nítidas y positivas que pasan a un tratamiento integral. Sabemos que aprendemos también con nuestras vísceras. Bañamos con sentimientos y afectos nuestros aprendizajes, para disolverlos en la maravillosa homeostasis que les da vida y sentido en el almacén del recuerdo. (Tebar, 2015. p. 121).

A través de la dificultad se genera un mundo de significaciones y a partir de aquí surge la necesidad de orientación. La experiencia de dificultad es consustancial al hecho de existir y constitutiva al ser.

En el caso de los procesos de orientación escolar y psicopedagógica, es decir, en los procesos en los que la relación pedagógica está presente se trata de incorporar a nuestro lenguaje y a nuestra mirada de un espacio en el que frente a la forma en que se haya descrito el conflicto, aquello que nos desconcierta, nos interpela (la dificultad, el trastorno) procuremos contemplarlo en su fondo desde la vacuidad fertilizante propia de la conciencia.

Podemos definir la **conciencia pedagógica como vacuidad acogiendo el contenido y la forma en que definimos un determinado conflicto**. Cuando se puede dar la contemplación del mismo desde la quietud de la conciencia, estamos en el lugar más adecuado para llevar a cabo una resolución eficaz de todo aquello que nos atrapa, de todo aquello que nos genera conflicto.

Nos situamos en el lugar más adecuado por tanto para proceder a la escucha del otro (de uno mismo, de los otros como alteridad, del Otro como lo Absoluto, trascendente) en la relación pedagógica. Se trata entonces de desarrollar desde aquí, desde la cultura, desde la comunicación, a través del lenguaje, un espacio en el que la mera descripción y asignación de diagnósticos no deseche las posibilidades de creación en el abordaje de aquello que definimos como dificultades de aprendizaje del alumnado. Haríamos entonces un uso de la comunicación y por tanto de la acción educativa, apartado de posturas rígidas e inflexibles. Indicador incuestionable de la adopción de la perspectiva interpretativa que se plantea en este estudio, sería que al igual que en el juego de ficción los niños para trascender la realidad utilizan un palo de forma simbólica y lo convierten en caballo, la cultura se convirtiera así mismo en este juguete o “pivote” (término que utilizó el mismo Vygotsky) como punto de partida para **alejarse de la situación perceptiva presente** constituyendo así un apoyo y dando cabida a lo que puede acontecer en su convergencia con lo absoluto y lo imaginario. Tomar en cuenta el ámbito del deseo, su implicación en los procesos educativos en los tres planos de profundidad anteriormente señalados (deseo y comunicación en relación a uno mismo, en relación a los otros y en relación a lo Absoluto) posibilitará a los alumnos y al profesorado a captar los dilemas de la sociedad como conjunto abriéndose así a la gestación de nuevas soluciones.

el problema práctico que hay que afrontar es el establecimiento de condiciones culturales que apoyen los tipos de comportamiento en los que se integran las emociones y las ideas, los deseos y las evaluaciones (Dewey, 1939, p. 135).

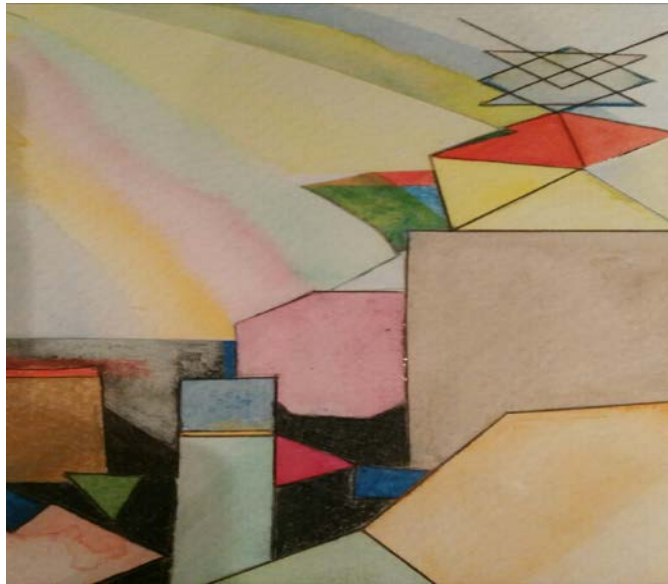


Figura 18: *Planos de realidad*. Collage. Cera, lápiz acuarelado y cartulina, 1998

Días después de realizar esta lámina en San Martín de Valdeiglesias lugar donde tuve mi primer curso escolar como orientadora escolar perteneciente al equipo de orientación educativa y psicopedagógica encontré en el libro de Kandiski (1995) *Lo espiritual en el arte* la siguiente referencia:

cada tono encontrará con el tiempo su expresión en la palabra material, pero siempre quedará un residuo, no expresado por ella, que no constituye un rasgo accesorio del tono sino precisamente su esencia. Por eso las palabras son y serán indicadores, etiquetas externas de los colores (p. 92)

Justo era ese el camino que me llevó a intentar plasmar no por palabras sino a través de otro tipo de lenguaje distintos planos de realidad donde lo que se resiste, choca y se enclaustra encuentra su sede en el alma. Un alma que puede adoptar diferentes estados, diferentes planos de realidad.

El “caso por caso” ha de sustituir al “caso más caso” ya se trate de alumno, cuando el grado de afectación de una determinada dificultad de aprendizaje lo requiere, o de grupo-clase o de colegio pues desde la fenomenología se puede encontrar una idiosincrasia significativa desde la que proceder a un análisis simbólico ya se trate de un alumno o de un colectivo. En definitiva, podemos aplicar una perspectiva interpretativa al acontecer sintomático tanto de un alumno, como de un grupo-clase, como de un centro escolar.

Abordando el caso por caso, atendiendo a la subjetivación que subyace tanto de las corrientes conscientes e inconsciente potenciadas por las dinámicas y funcionalidad que desarrolla el sistema escolar, en su interdependencia con el sistema social habilitamos espacio para reparar en lo esencial, para reparar en las contingencias subsistentes. Recuperamos **lo simbólico como el arte de percibir las convergencias que se dan en los planos de la propia existencia sin desechar el plano trascendente**. Atendemos y reparamos por tanto en un Real latente, no explícito y del que el síntoma nos trae cuenta. Real que apunta a esa parte que vincula la conciencia personal en relación a uno mismo, a los otros y al Absoluto. Lo atribuimos a lo trascendente e imposible de delimitar desde el razonamiento. Se entiende desde este planteamiento y desde el desarrollo de la experiencia mostrada la importancia de atender al sentido de los síntomas principales de los TDA-H y el TEA cuyas características principales (tal y como se describen habitualmente) implican respectivamente la impulsividad y la dificultad para intuir intenciones, emociones, motivaciones (no ver más allá de la literalidad de las palabras), reconociendo estos mismos síntomas en el engranaje social en el que se gestan” Cada época segrega sus patologías” Cordie, (1994). Nos perdemos en la literalidad de las acciones medibles, tangibles, cuantificables sin apenas dar el salto a lo simbólico. La mayor experiencia de dificultad consiste en eso.

8.2. SIMBOLOGÍA DEL CUERPO Y LA PALABRA

El pensamiento, afirma, es “fundamental porque no es acarreado por nada. Pero no fundamental como sí, con él, se tocara un fondo en el que fuera preciso establecerse y permanecer. Es, por principio, sin fondo, y, si se quiere, abismo”. El alma, quizá más sombría de lo que jamás pueda serlo el espíritu, si tiene un fondo; de hecho, “se puede observar cómo el alma no hace ni padece nada sin el cuerpo, por ejemplo, encolerizarse, envalentonarse, apetecer, sentir en general (p. 57) (Merleau-Ponty) (en Arendt, 2014).

Aquello que es palpable, constatable (el cuerpo, la palabra), en detrimento de lo que no se ve (la corporalidad y la significación) e interviene de manera determinante tanto en la gestación de aquello que denominamos dificultades de aprendizaje del alumnado como en la manera de percibirlo y afrontarlo constituirá la atención de nuestro quehacer simbólico en el ejercicio de la orientación escolar. Este aspecto no visible, no medible, se refiere a la dimensión trascendente. La inclusión de la dimensión trascendente, requiere una apertura a la concepción de aspectos del alumno, del profesorado, que no han de pasar desapercibidos. Nos referimos a dimensiones del sujeto que conforman su subjetividad y han de saberse en acción en todo ámbito de relaciones humanas y por tanto en el ámbito educativo. De la naturaleza ontológica del ser emerge la subjetividad siendo esta constitutiva del propio ser y por tanto de la relación pedagógica. A sí mismo, de la concepción ontológica que se adopte emergerá el sentido y uso que de la palabra podamos hacer, tal elección repercutirá de manera esencial en las relaciones pedagógicas que establezcamos.

La palabra “aquí”, aplicada a mi cuerpo, no designa una posición determinada con respecto a otras posiciones o con respecto a unas coordenadas exteriores, sino la instalación de las primeras coordenadas, el anclaje del cuerpo activo en un objeto, la situación del cuerpo ante sus tareas [...] el “esquema corpóreo” es finalmente una manera de expresar que mi cuerpo es-del-mundo (Merleau-Ponty, 1975, p. 118).

Reiteramos esta cita de Merleau-Ponty señalada en el marco teórico pues a través de ella se detecta especialmente tal y como se va constatando en el ejercicio de la orientación escolar tras proceder a la evaluación psicopedagógica aplicando un análisis simbólico en alumnos diagnosticados de autismo o de trastorno de déficit de atención con hiperactividad como el sentido de la corporeidad que cada ser hablante adquiere sitúa su posición existencial en el mundo. Es un mundo de significaciones cuyo sentido trasciende las coordenadas físicas y espacio-temporales. Y que relacionan significación afectiva con expresión corporal, verbal y espiritual.



Figura 19: *Esfera, corporeidad*. Chamota. Raku, 2013

La esfera encarna la idea originaria de cuerpo. La opción por la escultura puede suponer una vía idónea para sumergirse en el desarrollo de la conciencia corporal.

Tal y como hemos visto en diferentes escenas relatadas y desentrañadas en Diario de campo las palabras como los hechos pueden ser tomadas como símbolos, signo y señal, siempre que haya un quién que tome la distancia suficiente para mirarlos.

La interdependencia de la intersubjetividad hace que para la prevención de los trastornos de aprendizaje del carácter comunicativo y comportamental que hemos apuntado TDA-H y TEA tengamos presente la cualidad en las relaciones afectivo comunicativas con tres dimensiones comunicantes: el sí mismo, el otro/los otros y el Otro como absoluto. “La llamada de naturaleza ontológica a salir de sí mismo” (Grosso, 2009, p. 100) nos induce a tomar la conciencia de la opción de una dirección.

La palabra pone en juego la opción personal. El cuerpo, lo corporal en su dimensión de sentido de la corporeidad. Si la palabra pone en juego lo personal, la opción de su elección es simbólica, implica una pregunta, un cuestionarse, acarrea un sentido. Así mismo el cuerpo acompañante del estado del alma, de sus emociones, entraña un lenguaje simbólico en sus somatizaciones y lleva al acto el malestar constituyéndolo en síntoma.

La conciencia pedagógica juega aquí un papel esencial de cara a dar respuesta, dotar de sentido a los procesos de orientación escolar. Recuperamos entonces la pregunta originaria (la interrogación constante) que ha de estar en la base de todo progreso. Volvemos a la cuestión inicial que subyace y con la que se anunciaba al inicio de esta tesis la forma de operar del desarrollo de los diarios de campo:

-” Estoy toda escrita de la pregunta que forma mi cuerpo”

La redescubrimos de la siguiente manera:

“Estoy toda escrita del **misterio** que forma mi cuerpo”

Se constituye esta afirmación en sentencia originaria que albergando el no saber opera de fondo en la perspectiva interpretativa tal y cómo la hemos presentado en el desarrollo de esta tesis. De tal manera que el análisis simbólico que subyace a esta perspectiva quede siempre abierto a la trascendencia, a la incertidumbre y opuesto al reduccionismo de cualquier persona y situación educativa.

Apuntamos desde esta concepción del ser humano entonces hacia un “no saber” fértil. En tanto en cuanto más contemos con él más nos alejamos de posturas encorsetadas en la creación de la cultura psico-pedagógica.

Podemos entender que la etiología de los trastornos de la comunicación y el comportamiento radica en lo intrasferible de cada cual. Pero no deja de ser una intrasferibilidad que se nutre en las relaciones de las que tenemos que tomar conciencia. ¿Cuál es la etiología, la causa del encuentro particular que cada alumno, cada adulto, cada institución tiene con la vivencia de dificultad, con las contingencias que la vida le plantea?

Atenderemos así a lo particular de cada alumno, de cada clase, de cada escuela atendiendo a la significación de los trastornos, de los síntomas que corresponden a cada cual y a cada época. Lo haremos a través de una perspectiva interpretativa que comprende no solo la existencia de lo racional en su esencia sino también el aspecto volitivo que conlleva el deseo. García Morente (2015) refiere a Dilthey como exponente de la intuición volitiva para aclarar que tal y como él lo concibió *la existencia de las cosas nos es, pues, dada a la intuición volitiva como resistencia de ellas* (p. 54)

La perspectiva interpretativa así concebida va más allá de las significaciones semánticas que otorgamos a las situaciones que acontecen. Podremos comprender por tanto, como la Pedagogía simbólica nos puede conducir sin desdeñar la experiencia de dificultad a una “*Pedagogía del éxtasis*”²² (Rielo, 2001).

La palabra y el cuerpo constituye y es constituido por la corporeidad constituyendo por ello, un uno con lo trascendente. Se entiende con todo que este tipo de Pedagogía abierta a lo irreductible no admite dualidad, entraña paradoja.

8.3. PEDAGOGÍA SIMBÓLICA. NUEVAS PERSPECTIVAS EN LA ORIENTACION ESCOLAR

al ser dirigido a los maestros de un puro saber desubjetivizado, el llamado corre el riesgo de repetirse indefinidamente, porque a la queja responde una verificación exploradora del organismo y no la escucha de un cuerpo que se hace lenguaje. Requerimientos y respuestas están siempre separados, se instala el malentendido y con él, su cortejo de reiteraciones de actos médicos y de desplazamientos del síntoma (Cordié, 1994, p. 17).

22 Para Rielo, “educar en el éxtasis es dar forma a la energía que capacita al hombre para, saliendo de sí mismo, unirse con los ideales más sublimes que puede concebir” (p. 101) Grosso, Lourdes (2009) citando a Rielo.



Figura 20: *La feminidad de la Pedagogía*. Ceras y acuarela.1998

Se lleva a cabo la realización de esta lámina evocando lo femenino. Esta mirada sutil y simbólica, profunda, Rescatar la esencia femenina de la Pedagogía supondrá atender al misterio. Su presencia en el contexto escolar supondrá atender a los ritmos, atender la herida, concebir y respetar los ciclos.

El análisis simbólico de las narraciones que surgen de las evaluaciones psicopedagógicas nos otorga perspectiva a la hora de dar cuenta de dónde se pone el acento a la hora de intervenir en el ámbito educativo ante una dificultad de aprendizaje.

A partir de las mismas, es decir, de las dificultades de aprendizaje advertidas y relatadas por el profesorado de uno o varios alumnos entre el conjunto del alumnado de su grupo clase podemos distinguir un análisis literal de un análisis simbólico. La diferencia entre ambos estriba en que desde el primero podemos hacer una estadística, un recuento del número de alumnos al que un orientador le han sido derivados concluyendo en uno u otro criterio diagnóstico. Desde el segundo podemos, además, extraer la detección de indicadores por los que orientar el trabajo a realizar ya no sólo con los alumnos si no de manera principal con los propios adultos en nuestro compromiso de educadores y maestros.

De esta manera lo designado como problema del niño, en el alumno, se extrapola a **zona de referencia a desarrollar en el adulto**. Resulta tarea de los agentes educativos que formamos parte del entorno del alumno desvelar el mensaje que el síntoma a nivel simbólico puede ofrecernos. En un proceso de auto-confección identitaria en referencia al propio ejercicio profesional) atenderemos a aquello que emerge como síntoma en el alumno y que desde la perspectiva interpretativa podemos descubrir como **indicador cultural** de aquello que nos toca reorientar en nosotros mismos tanto a nivel personal como institucional. El síntoma es el faro que anuncia y alumbra el mar del saber, por otra parte comprenderlo como símbolo, como metáfora, nos invita a profundizar en las aguas desvelando claves del mundo interior. Así el síntoma se nos aparece en su relevancia significativa en tanto que apunta al mar perdurable siempre presente. Escuchar al otro en la relación pedagógica implica por tanto abrirse a un triple plano de comunicación hacia uno mismo hacia el otro/los otros y lo Otro como lo absoluto trascendente y concebir una **Pedagogía heredera del misterio**. Tocamos a su vez un plano consciente atendiendo a una vida interior que se desvela por el inconsciente. Ya no solo se reconoce la relación intrapersonal e interpersonal, emerge un plano trascendente en tanto se concibe el Otro intangible para cada cual donde lo insondable, el malestar o bienestar estructural, tanto de personas o incluso de la institución en su conjunto no sea un factor a eludir ni siquiera a “solucionar” si no con el que contar.

Trascribimos a continuación un diálogo en clave simbólica que elaboré con la Dra. Pilar Pérez Camarero para el desarrollo Congreso Online de Orientación Educativa 2015.

8.4. DIÁLOGO EN CLAVE SIMBÓLICA

Diálogo en clave simbólica

Marian Alegre & Pilar Pérez

Pilar Pérez y Marian Alegre, somos colegas de profesión y nos encontramos en un espacio intermedio donde lo simbólico se expresa, ambas compartimos este lugar y ambas también trabajamos en educación. El arte es otro espacio de confluencia y descubrimiento.

Presentamos aquí un diálogo que surge de dos caminos vitales que se reconocen en un sentimiento mutuo de pertenencia y de sentido.

P.P:

Hace bastantes años tuve una crisis “vocacional”. Al ser doctora en Bellas Artes y con una formación interdisciplinar, entre arte, antropología, educación artística y psicoanálisis, no tenía totalmente claro dedicarme a la formación de formadores. Podría dar clase, como de hecho lo hice en algunos momentos, a estudiantes de Bellas Artes, de Antropología, de Psicología, de Historia etc... pero mi destino (lo inconsciente antes de hacerse consciente se impone como destino) me había llevado a trabajar en la Facultad de Formación de Profesorado de la Universidad Autónoma de Madrid, y mi carrera académica se dirigía a la consolidación en este espacio docente. Pues bien, de aquella crisis salió fortalecida mi certeza de estar en el lugar correcto. Comprendí que formar en artes, en educación artística a futuros maestros, era una misión que me interesaba especialmente y que sintonizaba profundamente con mis convicciones. Hace mucha falta una formación en artes que construya profesionales competentes para la escuela, y mi perfil parecía adecuado para ello. Un maestro, un enseñante es alguien que necesita realizar un profundo trabajo interno y dirigir su sentido profesional desde una certeza que le lleve a estar esclarecido en lo que tiene de tan delicado este oficio, el trabajo con lo humano, siendo uno mismo humano.

M.A:

Sí Pilar, y es que educar es un arte. Es un arte tan delicado (como tú misma has nombrado) que requiere don. En este sentido pienso que hay que quitar lo que estorba en uno mismo para dejar que este don se aloje, crezca, se desarrolle. Y es así, que de igual modo que haría un buen escultor y a sabiendas que en todo proceso educativo en tanto que humano juega un papel esencial lo imprevisible, lo inmediato, lo simultáneo y lo multidimensional (como muy bien explicaba Jackson en su interesantísimo libro “La vida en las aulas”) hay que estar atentos a factores siempre nuevos que sólo indica el ser en su presente, en su misterio. No me sorprende que tu saber en el campo de las Bellas Artes se sienta acompañado complementado, integrado, por facultades como la Antropología o la Psicología. En mi caso la Pedagogía, la Filosofía y el Arte es la triada designada por mí misma acerca de mi vocación y es que la vocación hacia lo humano implica un camino ilimitado en posibilidades. El maestro cuya tarea se puede designar a través del poema de Salinas “sacar de ti, tu mejor tú” ha de poner conciencia en su tarea tratando de comenzar por sí mismo.

P.P:

Aparte de mi trabajo como profesora en las carreras de maestro, ahora imparto en un Máster de Arteterapia, en su día impartí clase en los doctorados de Creatividad, de Arte Terapia y durante más de diez años, tuve el privilegio (antes de Bolonia) de desarrollar una asignatura de creación a partir del trabajo con el material onírico, autoconocimiento y desarrollo de la creatividad con experiencias magníficas. También he dado distintos talleres de sueños en diferentes formatos, en distintos países y durante cuatro años, dentro de los planes de formación continua de la FUAM. Una de las cosas que he observado al paso del tiempo, sobre todo cuando con el proceso Bolonia perdí mi querida materia de onírico, es que no pasaba nada. Podía transmitir a mis estudiantes la esencia de lo que me parece fundamental en el proceso de trabajo interior y que considero relevante para un maestro, imagino que porque a mi me ayuda a vivir. Este ha sido uno de los grandes descubrimientos que me ha traído el, por otra parte, desgraciado advenimiento del plan Bolonia. Efectivamente de la crisis vino la oportunidad y lo esencial del trabajo con lo simbólico, he ido y voy desgranándolo en las diferentes clases, en las oportunidades que tengo para comunicar con otros y hacerles partícipes de mi camino investigador y vital.

M.A:

Lo que comentas me trae a la memoria lo esencial de invitar al maestro en formación, y cuanto más en ejercicio, a activar aquello que le inspira a vivir su propio recorrido de vida. No se trata de amoldarse a un perfil pues la diversidad de lo humano da juego a la riqueza de matices y estilos en el quehacer educativo. Se trata de activar en el interior, de cultivar aquello por lo que se comprende el mundo, su sentido y a través de ello comunicar a otros. No se trata ni siquiera de tener sino de ser. Por eso un buen maestro puede partir de su propia experiencia de falta, de incompleción, ya sea por circunstancias concretas o por su propio estilo de percepción existencial. El caso es saber colocar como has mencionado la dificultad en oportunidad, el accidente en oportunidad. El maestro está destinado lo reconozca o no a ser creyente. En un texto que escribí sobre A.S: Neill, sobre su obra pedagógica en Summerhill aludí al mismo con el siguiente comentario:

...seguir la trayectoria de Neill que escribe sobre la propia experiencia educativa que ha generado, a través de la cual encarna su saber pedagógico es observar a un hombre profundamente creyente en el proceso educativo, en su sentido. Su posición es aperturista en tanto que esta fe en los procesos educativos, esta fe al menos en la institución de Summerhill no le lleva a asentarse en parámetros rígidos e inamovibles si no que se va confrontando con la experiencia vital y el diálogo con el día a día.

P.P:

El ambiente emocional del aula. Este es uno de los asuntos que más me han ido interesando con el paso del tiempo. Soy consciente de que la energía de un aula se construye de la implicación de todos los que allí participamos, el trabajo de clase es una sinergia de ida y vuelta. De acuerdo, yo soy la profesional y responsable de lo que pasa, soy la especialista. Pero el trabajo de aprendizaje se produce en ambas direcciones y se construye juntos. En este movimiento las emociones juegan un papel fundamental, somos criaturas con un cuerpo y una parte invisible pero que se siente profundamente. El cuerpo destila y hace síntoma lo que le ocurre a esa parte que no se ve. Nos contagiamos los unos a los otros de lo bueno y de lo malo.

Por eso es tan importante ser conscientes de la forma en que se produce este baile, y comprender que tenemos que cuidar nuestras emociones, protegernos de las energías tóxicas, interiores y exteriores, hacer una buena alquimia, procurar transformar en positivo y sobre todo hacer consciente y aceptar lo que pasa. Lo que pasa siempre se da entre todos los autores de esta obra, y no sólo en una parte.

M.A:

Alquimia, conciencia, síntoma, me quedo con estas tres palabras. Y apelo a la palabra en sí. Porque la palabra comprende, abarca, el deseo en su sentido. Si lo mismo se podría decir del discurso en sí, aun así, me quedo con la palabra como exponente del deseo que sostiene la realidad. Un deseo que funciona con la fuerza de la unidad primordial. Del mismo modo, el síntoma emerge con la fuerza de unidad primordial cuando se ha ignorado lo emocional. Cuando se ha ignorado aquello no tan palpable, verificable, medible, cuantificable. Dar conciencia, dirigir la mirada a ese baile de lo invisible tiene que ver con alojar el deseo del otro.

Lo que para el otro hace sentido es algo a respetar, porque, aunque no lleguemos a tocar su origen inaprensible implica manifestación del ser. Implica, oportunidad presente para el mismo y para el grupo. La alquimia apela a la mezcla, a la búsqueda. En el afán cientifista por encontrar la causa de trastornos como el trastorno de espectro autista o trastorno de déficit de atención con hiperactividad se buscan las causas genéticas neurobiológicas y lo más interesante es que nuestro cerebro si bien puede dar cuenta de zonas, localizaciones adscritas a una función da cuenta antes que nada de un todo que no se hace sino es en la generalidad de la función del ambiente que vive y experimenta cada cual. El grupo en este sentido tiene alma, la institución tiene alma porque puede y debe alojar algo más allá de la suma de sus partes visibles, cuantificables, medibles. Como tantas veces se ha señalado, efectivamente, el saber del maestro va más allá de un saber técnico únicamente reflexivo. Se trata de un saber además que ha de estar abierto al presente, a lo que acontece y no se abarca porque es inaprensible en su totalidad.

P.P:

En una de mis últimas clases pedí a mis estudiantes que eligieran una canción y dedicáramos esos minutos escuchándola en el recogimiento y la memoria del compañero profesor asesinado en Barcelona, en un centro de educación secundaria, por un menor. Fue conmovedor para mí hacerlo y me di cuenta que para ellas fue extraño. No caían en la cuenta que el fallecido nos tocaba tanto, es decir, es alguien de nuestra profesión, su muerte demuestra el riesgo vital que significa dedicarse a trabajar con lo humano. En su caso lo que le ha ocurrido es límite, pero siempre pasa así, de hecho, sabemos que este es uno de los trabajos en que más cuadros de depresión se encuentran. Es interesante porque se sabe, pero no se toman medidas hasta que la persona no entra en un estado lamentable. No hay supervisiones personales ni trabajo analítico, pero es una profesión que confronta tremendamente y donde las proyecciones y las transferencias y contra-transferencias se suceden habitualmente.

M.A:

En mi trabajo como orientadora escolar cada vez valoro más el trabajo de encuentro con un profesor.

Sin duda es un grandísimo momento (valiosísimo) cuando un profesor desea de mutuo propio confrontar, simplemente confrontar, su hacer, su inquietud, sobre un alumno, sobre un grupo con otro profesional, en este caso el orientador. Tan sólo la comunicación de su relato es algo realmente importante. Muchas veces no son conscientes del valor de sus propias palabras, del valor de su propio relato. Muchas veces no son conscientes del saber, del potencial que llevan dentro e ignoran. En muchas ocasiones me he preguntado por esta regla de tres, ¿quién tutoriza al tutor, quién orienta al orientador? ... Lo humano llama a lo humano. Aquí se ponen en juego términos tan importantes como la libertad de conciencia y la coherencia educativa. Son términos profundos, pero es que profunda e insondable es nuestra profesión en tanto que educativa. Requiere no claudicar en la tarea de buscarse las trampas, pillarse en los egos, saberse inocente y a su vez responsable. Requiere compromiso y redes de ayuda que no tengan complejo de saberse necesitado de uno mismo, de los otros y del Otro en tanto misterio.

P.P:

Comencé a trabajar en la Universidad Autónoma en 1999, a lo largo de estos años he ido percibiendo cambios en la manera en que los estudiantes se posicionan y reaccionan ante el hecho educativo. Cada día me encuentro con seres más insatisfechos, más exigentes y peor formados. Es cierto que estoy hablando en términos de generalidades, pero es así. Llevamos un tiempo ya largo en que se habla mucho de la satisfacción del estudiante, se pretende que el alumno debe divertirse en clase, debemos conseguir esto, parece que es de parte del profesor obtener la respuesta óptima del alumnado. El estudiante se des-reponsabiliza, es un consumidor de créditos Bolonios, como es un consumidor de objetos físicos o visuales. Somos un servicio más. Todo esto me preocupa y me molesta. Me hago cargo de mi malestar, es mío. Los tiempos han cambiado, ellos no tienen mi historia de vida, y por otra parte yo también comparto una cierta desazón con una sociedad decadente donde todos

hemos caído ya en varias trampas, donde es normal escuchar constantes escándalos de los que nos gobiernan, donde falta tanto crédito y donde los valores cayeron en picado.

Desde mi perspectiva y a mi edad, puedo darme cuenta, que quizás en otros aspectos vitales, como ellos yo me puedo sentir pasiva y esperar que la respuesta venga de fuera. No obstante, sé que nunca puede ser así, porque construimos juntos, y nuestra conciencia y voz interior y auto-responsabilidad cuenta siempre.

M.A:

Justo ayer transcribía el encuentro con un claustro de profesores de un colegio público de primaria y en el intercambio de intervenciones de los distintos profesores al hilo de la sesión se oían participaciones como estas:

- “Ha bajado el respeto hacia el profesor muy considerablemente”.
- “Antes había interés”.
- “Ahora la violencia incluso entre los chicos entre sí ha aumentado”.
- “La crisis de cultura les hace pensar a los padres que los profesores deben hacerlo todo y que ellos no les deben absolutamente nada”.

Ciertamente se trata de un colegio caracterizado de difícil desempeño en un barrio culturalmente muy depauperado de Madrid. Pero el hecho es que estos comentarios de maestros de primaria evidencian las consecuencias que experimentan de la caída de la cultura. Herbart argumentaba que la educación ha de incluir instrucción, conocimientos, ideas. No se puede caer en falsos mecanismos de aprendizaje de competencias o incluso de educación en valores si se adolece de cultura. La cultura implica conocimiento, búsqueda del saber, ejercicio y experiencia de virtudes.

CAPÍTULO IX

CONCLUSIONES

9. CONCLUSIONES

Se trata de alcanzar la maestría de la práctica elegida. La vía elegida en la cual el practicante puede conseguir ser un maestro (de sí mismo) es, en fondo, a la vez una metáfora y una reproducción analógica de la vida (De la Herran, 2005, p. 295).

Más allá, o contando con, el buen sentido educativo de integrar las emociones y las ideas, los deseos y las evaluaciones Dewey (1995) a la que nos invita la perspectiva interpretativa de los trastornos de la comunicación y del comportamiento apuntados, está la importante función educativa de orientación del ser. ¿En función sino de qué o quién se potencia la tarea de integración de unas y otras? La dirección que ha de tomar cada cual es cuestión personal e intransferible. Es en esa intransferibilidad que se alimenta de la intersubjetividad con lo Otro donde la escuela está llamada a brindar escenarios que interpelen, que muestren la relevante tarea de saberse orientar en la encrucijada que supone el proceso vital. La vida como explosión de posibilidades nos insta a ello.



Figura 21: *Vida*. Técnica mixta acuarela y cera. 1998

Esta lámina se elaboró desde el impulso, el deseo de representar el dinamismo e interconexión de la trama de la vida.

En el documental denominado *Inteligencia emocional en Japón* (2015) sobre la acción de un maestro (Toshiro Kanamori) con sus alumnos de 4º de educación primaria durante un curso escolar en una escuela japonesa de primaria encontramos como este maestro entiende que su principal misión es transmitir el gran valor de la vida. Se puede observar a lo largo del documental como utiliza la palabra para elaborar los afectos, desenmascarar el personaje y sacar adelante a la persona. Un alumno de su clase de 4º de educación primaria cuenta al documentalista al final de curso: “si un miembro de la clase no está bien, nadie lo está”.

Por ser vivo y no por ser cerebro, es por lo que el cerebro puede dar lugar a la conciencia (Barbaras, 2013, p. 245).

9.1. RECUPERAR LA FUNCIÓN. FORMACIÓN DOCENTE.

La propuesta que se expone a continuación recoge la conclusión en materia de formación docente derivada de lo desarrollado a lo largo de esta tesis.

La alfabetización simbólica ha de constituir un objetivo irrenunciable en los proyectos de formación de los profesionales de la educación.

Mercurio²³ con sus talones alados y su casco anunciando su espíritu luchador se nos muestra corriendo anhelante de ofrecernos el mensaje que pueda redirigir nuestro rumbo.

Pero ¿qué es aquello que ofrece Hermes? El mensaje personal, el sentido que otorga cada persona a su texto de vida, le confiere ser coautor del mismo. Entra así en juego una parte personal irrenunciable de la que cabe esperar una participación consciente en la que tanto “el universalismo de la salud” (Hechos de los Apóstoles 11, 2012, N.P. 11-30) (lo objetivo de la salud), como el carácter personal subjetivo se conjugan provocando lo intransferible en el entender de cada ser humano. Esta intransferibilidad entraña descifrar la metáfora de la vida, por tanto da cabida a entenderla desde la conciencia como un arte.

La **alfabetización simbólica** en el ámbito educativo en tanto que nos conduce a esta forma de concebir el desarrollo del ser humano acogiendo la multidimensionalidad de que está compuesta ha de constituirse en un objetivo irrenunciable en los proyectos de formación docente. Se entiende y propone la alfabetización simbólica de los profesionales de la educación como propuesta de formación en apertura dirigida hacia:

- El lenguaje como símbolo.
- La recuperación de la esencia femenina de la Pedagogía.
- El sentido artístico de la auto-confección identitaria.

23 La helenización total de Mercurio y su consiguiente identificación con el Hermes griego se hace sentir, sobre todo, en la literatura, donde llega a aparecer como mensajero de los dioses o como divinidad conductora de las almas al más allá. (Falcon, Fernández & López.2002. p. 410)

9.2.12. El lenguaje como símbolo

Asistimos a una tendencia cultural hacia una infancia más sedentaria, donde los niños se sientan pasivamente a ver la televisión, a *jugar* a videojuegos (que no es jugar de verdad), trabajar con sus ordenadores y participar en juegos de competición supervisados por los adultos (esto tampoco es jugar de verdad). (Armstrong, 2012, p. 52)

El lenguaje, el habla, como medio transformador y el uso del mismo que el adulto hace en su ejercicio profesional, en su compromiso con la tarea personal y colectiva afecta a la gestación o no de los trastornos de aprendizaje que por otro lado se trata de atender.

El uso creativo, simbólico, de la palabra y la acción se ha de anteponer por tanto al afán productivo que impera en la sociedad eliminando espacios absolutamente necesarios para no potenciar trastornos graves en el desarrollo de la cultura y del alumnado y eclipsando las posibilidades de innovación cultural. La alfabetización simbólica, es decir, **la formación en un uso de lenguaje como medio de expresión de las potencialidades del alma ha de tener lugar en las escuelas.**

Aquellos “*niños perdidos*” Barrie (2011) y “aquellas niñas de alma fragmentada” sólo encontrarían posibilidades de aprendizaje en espacios donde el adulto conciba la cultura con las mismas posibilidades que confiere al juego. El juego ya sea consciente o inconsciente (embrionario) es el primer lenguaje del niño.

Así, como a su vez el juego opera de manera fundamental en el mundo infantil, lo simbólico del lenguaje se torna indispensable en un mundo adulto perteneciente a una cultura pedagógica que pretendamos calificar de saludable.

De la misma manera que las condiciones principales que requiere el juego son: combinación de posibilidades, idealización de la vida, invención, placer, exploración sin riesgos vitales, las propiedades de la concepción simbólica, de la perspectiva interpretativa, requiere entender la vida como metáfora y por tanto activar todas estas condiciones en las dinámicas educativas. El acceso al lenguaje que pasa por escuchar el deseo del otro Lacade (2010) implica una pérdida, pero a su vez un uso del mismo que se enriquece en el vínculo. El lenguaje que se da tiene su origen en un espacio fuera del sí mismo, en un vacío fértil y apenas accesible. Es la distancia hacia su accesibilidad, (la dificultad, la imposibilidad que entraña) por lo que se conforma en metáfora.

Se hace por tanto esencial una reflexión que difiere del razonamiento técnico cuando este se posiciona ajeno a un componente ético, trascendente en tanto que existencial. Recuperamos entonces la palabra, la invención, el juego sirviendo al Otro.

Este aspecto de lo simbólico en la formación del docente nos va a conducir a entender el sentido sagrado del ser y de la vida permitiéndonos dotar a la educación de un sentido extático (educación un arte extasiológico) Rielo (2009) para toda la comunidad educativa. Un sentido extático que concebirá la educación como aventura personal a la vez que comunitaria abierta al mensaje presente escondido en el misterio que la vida encierra para cada cual.

9.1.2. La recuperación de la esencia femenina de la pedagogía

Un contexto pedagógico que no desestime el conocimiento del deseo ya no solo de los alumnos sino del profesorado y familias posibilitará captar los dilemas y paradojas de la escuela como conjunto abriéndose a vías que permitan nuevas soluciones.

Aludir al rescate de la esencia femenina de la Pedagogía como algo que la constituye y que le es propio, compromete a definir lo que bajo este marco se entiende por esencia femenina. Cabría incluso como paso previo preguntarse si es factible atribuir a una disciplina, materia de conocimiento, fenómeno (como es el hecho pedagógico, educativo) semejante dimensión. Pues bien, desde el presente estudio que comprende entre otros aspectos el de rescatar a la Pedagogía del sesgo al que se ha visto sometida, aludimos a la esencia femenina como aquella faceta que se ha visto relegada, desplazada, no desarrollada, en base a dicho sesgo. La esencia femenina la vamos a señalar referida a la vertiente ontológica del ser en cuanto componente esencial que conforma, complementa y es complementado a su vez por todo aquello que constituye la naturaleza del ser humano. Es así que la Pedagogía como ciencia humana, como ciencia del espíritu, como ciencia viva no puede renunciar a su origen y esencia primigenia. “Para Dilthey, las ciencias del espíritu enfatizan tres aspectos del acontecer humano: la vivencia, la expresión y la comprensión” (Vilanou, 2009, p. 21).

Resignificar su potencial primigenio supone atender y comprender que la Pedagogía responde entre otros componentes a una naturaleza femenina albergante de sutilidades fértiles, que opera desde lo íntimo y cuyo objeto no son tanto los criterios de eficacia y de éxito (sin contraponerse a los mismos) como de **contemplación y conciencia**.

No se trata de argüir con ello que lo primigenio obedezca únicamente a una naturaleza femenina pero sin duda sí de señalar que la contiene de manera esencial, de manera inmanente. Así mismo no se trata en ningún caso desde este planteamiento de polarizar lo que denominamos como esencia femenina de la Pedagogía en atributos antinómicos de lo que se pudiera entender por esencia femenina o masculina, pero sí de restablecer, de **rescatar**, su condición menos visible, y sin embargo esencial frente a planteamientos de corte únicamente científistas. Planteamientos estos que no consideran la importancia de la conciencia y del inconsciente (personal y colectivo) en relación al desarrollo de la Pedagogía.

Se pretende rescatar desde este estudio el valor de rasgos intangibles, no tan obvios. El valor de una Pedagogía que no atiende a prisas, nutriente, respetada y respetuosa con los ritmos internos conscientes e inconscientes de cada alumno y alumna, de cada grupo-clase, de cada escuela. Una Pedagogía que atiende a su esencia femenina, repara en la comprensión e importancia de parámetros sutiles²⁴, que pudieran no ser tangibles más que desde un lenguaje simbólico. Una Pedagogía donde a su vez el campo del imaginario ocupa un lugar del que podemos ir siendo conscientes. Siendo así que dicho campo complementa y contribuye a generar una visión amplia y global sobre la acción educativa. Contando con esto se rescata la realidad del sesgo a la que se ve sometida cuando no se cuenta con su dimensión simbólica trascendente. Esta visión, concepción, a la hora de abordar tanto la investigación como los escenarios de acción educativa, se entiende vinculante y clave en la gestación de movimientos, acciones que suponen la verdadera vanguardia educativa. En la cualidad de pasar muchas veces desapercibidos, en otras ignorados, contienen las coordenadas de su perdurabilidad.

La absolutización de lo eficaz y medible genera atribuir totalidad a lo visible, perdemos con ello la esfera de un no saber fertilizante, se desubjetiviza el efecto y se literalizan los hechos confundiéndolos con la realidad. Al respecto de lo señalado podemos citar a Cordié que apuntando la presencia de aspectos de ámbito no objetivable señala como estos se pueden y deben comprender en su influencia sobre el desarrollo.

24 *¿Qué es la sutileza? Es la capacidad de sistematizar varios y diversos significados de un texto sin abandonar la conciencia de no lograr la perfecta sistematicidad; pero, al mismo tiempo, sin caer en lo completamente asistemático. Captar el significado implícito y explicitarlo; y, sobre todo, captar lo universal en lo particular, aprehender lo que funge como contexto de un texto concreto (Beuchot, 2014, p. 114).*

En este sentido tanto del análisis simbólico del trastorno de déficit de atención con hiperactividad, como del trastorno de espectro autista podemos extraer claves que sirvan para resituarnos en lo que hoy se entiende como la realidad de los trastornos de aprendizaje advirtiendo con ello claves para el desarrollo de la cultura pedagógica, para la evolución de las instituciones escolares.

A lo largo de todo el recorrido del libro *El ojo absoluto* de Wajman que vio la luz en el 2011, se subraya la advertencia del peligro que supone creer que lo vemos todo y podemos medirlo todo. *Lo que el discurso de la ciencia hace es inyectar en ella una creencia y una promesa: que podamos ver todo* (Wajcman, 2011, p. 17).

Si bien la riqueza de los factores culturales emergentes deja su impronta en la Pedagogía, en la manera de entenderla y de concebirla (Pedagogía performativa, post-estructuralista, crítica, constructivista, hermenéutica) la implementación de las mismas no pocas veces se alía con criterios de eficacia vinculados a ideologías de poder que descuidan parámetros esenciales, originarios. Se constituye de nuevo la fragmentación de su esencia, la desvinculación a lo trascendente, lo que perturba y desorienta su evolución y trayectoria. Se debilita la Pedagogía surgen las ciencias de la educación sin sentido unitivo, sin sentido originario, parciales y fragmentadas, escindidas de su esencia femenina.

9.1.3. El sentido artístico de la auto-confección identitaria

El arte es la vanguardia de la mente, la eterna incursión que lleva a cabo el pensamiento en lo desconocido, el acto en el que ese pensamiento se plantea un problema nuevo. El juego, que es idéntico al arte, consiste en una actitud que mira al mundo como un campo de actividad infinito e indeterminado, como una aventura permanente (Collingwood, 2016, p. 78).

La Historia es una sucesión de hechos significativos. Así mismo sucede en relación a la historia en sentido local, particular... ya se trate de una escuela, de un grupo, de un alumno. Siendo que vamos confiriendo de significatividad al mundo externo e interno en función de las interconexiones que hacemos con los demás, según vamos saliendo de nosotros mismos, la capacidad de desvelamiento de lo que es ya no solo la naturaleza sino también el estado humano se acrecienta según vamos siendo capaces de salir de nosotros mismos.

Como ya señalamos en el marco teórico Hobson (1995) y Traverthan (1982), afirman que los caminos neuronales precisan de un funcionamiento que exceden lo local.

Vinculado a este aspecto incluimos la siguiente cita en la que Bejar (2011) destaca el dinamismo de la actividad mental “según el sujeto revisa su autobiografía, visualiza el futuro, analiza una situación moral o cuando se asume la perspectiva de otro individuo”.

Pues bien, durante el estado consciente por omisión se activan tres regiones principales del cerebro: la corteza prefrontal medial, la corteza parietal lateral y el denominado precuneo. Se tratan de corteza asociativas que no están involucradas directamente en el procesamiento de los registros sensoriales. Estas tres regiones del cerebro manifiestan múltiples interconexiones mutuas cuyo dinamismo varía según el sujeto revisa su autobiografía, visualiza el futuro, analiza una situación moral o cuando se asume la perspectiva de otro individuo (p.10).

Desde la vía de conocimiento que nos abren las humanidades, la Pedagogía, la Filosofía y el Arte (entre ellas) comprendemos que el espacio de conciencia no lo vamos a entender exclusivamente como epifenómeno de los procesos cerebrales sino como causa a su vez de los propios procesos cerebrales. De ahí que la actitud artística en su capacidad de bailar con los elementos que le desvela la intuición sobre un espacio de conciencia más allá del personal (sin descuidar el trabajo que requiere la vida presente) se erija en propiedad inmanente de la auto-confección identitaria. Entendemos con Babaras (2013) la importancia de poner la atención en la correlación dinámica.

Este ejercicio obedecerá a saber hacerse con el enigma a través del detalle, a través lo simbólico.

Este aspecto de la auto-confección identitaria entendida como desvelamiento del mundo interior vinculado a la conciencia (a la vacuidad del Ser), no deja de constituirse un arte puesto que entraña la reunión de elementos sutiles y latentes a la vez que opera en ella el anhelo y el deseo de un más allá intangible de lo dado.

Moreno (2014) en la obra que lleva por título *Edith Stein en compañía vidas filosóficas entrecruzadas de María Zambrano, Hannah Arendt y Simone Weil* señala como Edith Estein en relación a esta idea señala lo siguiente:

”en el estado de caída, las esencias de los entes finitos, determinada por la esencia divina, se ha visto alterada por la degeneración; de forma que de “ser espejos puros” de los arquetipos del logos divino, como lo eran en el estado originario, se han convertido en “espejos rotos” de la perfección divina[...]Pero a pesar de esta disparidad y la oscuridad que conlleva para el conocimiento, sigue permaneciendo visible la aspiración a la pureza, de lo que sigue mostrándose cierta silueta, suscitando así el enigma que le induce de nuevo a Stein a buscar en el ámbito simbólico cierta respuesta. (Stein, 2014, p. 459).

De nuevo la impronta a no abandonar la visión global o al menos lo local en referencia al todo, en referencia a la pregunta lanzada al Otro más allá del espacio y el tiempo nos interpela a través de la sintomatología que manifiestan los niños. Saber leer el mensaje que metafóricamente nos descubren nos posibilitará ir conformándonos en relación a lo que indecible nos habita y nos invita a saltar por encima no de lo limitado y concreto. Optamos por tanto a una permanente interpelación a la pregunta existencial que suscitan estos trastornos de la comunicación y el comportamiento. En definitiva, a la apertura.

...y es una ruptura semejante en la heterogeneidad del espacio profano lo que crea el “Centro” por donde se puede entrar en comunicación con lo “trascendente”; lo que, por consiguiente, funda “el Mundo”, al hacer posible el centro, la orientatio (Eliade, 1994, p. 60).

Con tales disposiciones cualquier lugar puede constituirse en centro operante de tal **arte vital existencial**.

En la medida en que la conciencia puede, al menos provisionalmente, ser identificada con el espíritu, podemos concluir que a lo que se enfrenta la Filosofía de Jonas es a la pregunta de la identidad o, por lo menos, de la co-pertenencia de conciencia y vida. Tal afirmación tiene su fundamento a la vez fenomenológico y científico (Barbaras, 2013, p. 269).

El arte de restituir y restituirnos pasa por descubrir que la atención a **la esencia de la vida, su aspecto más vital** (condición que nos recuerdan los TDA-H) y el desarrollo de la capacidad simbólica para ir descifrándola (aspecto que nos señalan los TEA) “*es la puerta de acceso a la experiencia*” (Barbaras, 2013, p. 118) consciente trascendente.

9.2. ¿A QUIÉN SIRVE EL SABER?

“toda educación que llega a su fin conduce a la restauración de la unidad interior comprometida, colocada desde entonces al servicio de un gran ideal. [...] expandirse convertirse hallar su equilibrio están estrechamente asociados en los hechos en las vidas. (Bovet, 1975, p. 152)

Señalábamos al inicio de esta tesis, en el apartado encabezado por igual título que nos proponíamos una investigación que se resuelve en una perspectiva contemplativa. Se nombraba entonces que esta contemplación se desarrolla por un ejercicio de flexibilidad y cuestionamiento que en definitiva nos llevaba a concebir lo más allá de lo dado partiendo de un presente contextual que nos ofrece la misma vida educativa por la propia cultura escolar. “¿Qué es entonces la cultura? Yo siempre la he considerado como el camino que ha de recorrer un individuo para llegar al conocimiento de sí mismo” (Kieerkergard, 2014, p. 123)

Teniendo en cuenta que recuperar la función de la escuela implica estar atento ya no solo al uso que hacemos del saber si no a los fines a que lo orientamos, hemos de desarrollar la capacidad de flexibilizar el pensamiento para no perder de vista la promesa del valor sin la cual no hay educación ni sentido. Taminiaux (2008) se refiere al pensamiento de Hannah Arendt sobre la acción humana señalándonos cómo en sus reflexiones, no deja de apuntar el papel esencial que juega el concepto de **promesa**. Factor alumbrado cómo exponente de un saber hacer con los otros y que señala como temporal en cuanto referido a un futuro por llegar y nos remite a un presente “*de coherencia ante la imprevisibilidad de los acontecimientos*”. A la causa de esta promesa fundamentada en lo Otro que no somos nosotros mismos en nuestra limitación si no el Absoluto del que emana es a quién entendemos ha de apuntar el saber para que no se esclerose sirviendo a parámetros que anestesien su dinamismo y función.

Todas estas consideraciones concluyentes a las que nos ha llevado el desarrollo de esta tesis nos conducirán pues a recuperar la función de la escuela como “el lugar donde cada uno aprende a saber hacer ahí mejor con lo esencial, incluso con los imposibles de la vida” (Lacade, 2010, p.8)

Si bien la institución escolar ha de responder a unos resultados, a unos criterios. El ponernos de acuerdo nos avoca irremediablemente no poco frecuentemente a la reducción de la función. El servicio de orientación escolar, los profesionales de la educación en definitiva han de ser versados en custodiarla. Como señala Pannember (2002) “el ser humano es, pues, un ser naturalmente orientado a un conocimiento que excede de los límites de su misma naturaleza” (p. 30)



Figura 22: *Suplica*. Acrílico y tiza. Octubre 2017

El ser humano formando parte de la luz, a la vez le dirige la mirada. Tras media hora dedicada a la oración me vino una imagen con la que expresar la intención de orientación hacia la luz. Sin duda una súplica movida por el anhelo de alcanzar una fusión con aquello que nos trasciende.

Finalizamos el desarrollo de esta tesis con una última escena procedente de los diarios de campo en la que detectamos aspectos claves de lo expuesto.

Nota de campo	Relato de campo	Clave de campo
12-enero-2015 - “Hola, ¿cómo estás?” - “Hoy he tenido un sueño”.	Hoy al entrar en el equipo una compañera de trabajo, orientadora, al saludarla me cuenta el sueño que ha tenido. Ha soñado con un hombre que conoce, que vive en la calle, indigente. Según me cuenta sus respuestas inesperadas, sorprendentes se vuelven lecciones y curiosamente esta noche soñó con él. Se vio a sí misma dándole la mano, tratando de ayudarlo. Cuando se quiso dar cuenta, era él quién le daba la mano a ella.	El lenguaje misterio simbólico nos atraviesa, contiene claves.

El lenguaje misterio simbólico nos atraviesa, contiene claves.

12-enero-2015. Sede del equipo de orientación educativa y psicopedagógica antes de entrar en reunión.

“Cuando se quiso dar cuenta, era él quién le daba la mano a ella”

En el relato onírico narrado por esta compañera orientadora se muestra una escena en la que la persona que es ayudada es la que ayuda. Del mismo modo los alumnos y alumnas, los menores detentan en la manifestación de sus dificultades, de sus síntomas, las claves para la evolución de la escuela y de la sociedad.

“Comportaos así, reconociendo el momento en que vivís pues ya es hora de despertaros del sueño.”

Romanos 13 (11).

9.3. DEBILIDADES-FORTALEZAS

La observación flotante que ha requerido esta investigación tratando de atender a su presente continuo, ha supuesto en sus inicios (tiempo antes de que se comenzaran a plasmar los datos en diario de campo y mucho tiempo antes de que se recogieran fragmentos de informes psicopedagógicos como documentos a analizar) una cierta imprevisión vinculada a algunos aspectos estratégicos de recogida de los mismos. De no ser así, bien se la hubiera podido constituir de mayor sistematicidad en cuanto a la plasmación de los datos desde que tuvo lugar en el contexto estudiado, el inicio de observación. Coincidente con el inicio (septiembre, 1998) del ejercicio profesional de la orientación escolar.

Si bien de entrada en lo que al mundo académico se refiere, se pudiera considerar como una debilidad metodológica la metodología “transcualitativa” utilizada (frente a estrategias comprendidas como de corte más científistas) pensamos que esta supuesta debilidad en relación al objeto de estudio que se ha abordado y su naturaleza no es tal. Localizamos, sin embargo su debilidad en la falta de un mayor deslizamiento por un lenguaje filosófico que pide y requiere su desarrollo y objeto de estudio.

Si nos preguntan por la verificación de los objetivos planteados hay que tener presente que los mismos nacen sujetos a un proceso de naturaleza intrasferible. En lo tocante a la adquisición de conciencia pedagógica y vías de fundamentación para la evolución de las instituciones escolares el proceso comprende las posiciones que cada adulto adopta ante la ante la realidad que le rodea. Este proceso obedece a lo que María Zambrano (2007) expresaba en relación a la actitud ante la realidad:

Si posible fuera la expresión matemática de la situación, actitud, y aptitud del hombre ante la realidad, ella nos daría la cifra del grado de humanización o de hombría alcanzado por una época de la historia, por un hombre en su desarrollo individual. Lejos estamos de una tal clase de conocimiento, pero ello no invalida el hecho de que la cifra de una persona sea su actitud y su aptitud para la realidad, el grado del cumplimiento de la vocación que al ser vocación no es solamente vocación a realizar sino realizadora. (p.142).

Con todo, articular procedimientos y estrategias de expresión académica en el campo de la Pedagogía que ayuden a la clarificación de la complejidad y belleza que contienen el proceso de desarrollo humano es siempre tarea pendiente a la que sin duda esta investigación aun intentándolo debe una mejor consecución.

Como fortaleza mencionamos el canon que ha supuesto preservar de manera constante el desarrollo híbrido y transdisciplinar de esta investigación. La convergencia de la Filosofía, la Pedagogía y el Arte en aras a responder a los retos escolares que nos plantea la escuela actual invita precisamente a continuar adentrándonos en esta interdisciplinariedad que se nos anuncia fértil y con un fuerte potencial creativo.

A su vez señalamos en este apartado que la única y exclusiva pretensión con la que nace, se desarrolla y concluye esta investigación de contribuir y servir en su modesta aportación al ámbito educativo (investigación y escuela, niños y adultos), la han preservado de contaminarse a lo largo de su recorrido con ningún otro tipo de estrategia que no tuviera tal pretensión.

9.4. OTRAS INVESTIGACIONES DERIVADAS

Dentro de este apartado podemos localizar la investigación presentada enfocada a su implementación en la formación de los docentes y profesionales de la educación. Se trataría de centrar la investigación sobre la convergencia de momentos claves de historias de vida de los docentes, con las situaciones que nos evidencian los alumnos, los grupos-clase e instituciones escolares que calificamos de entrada como difíciles y problemáticas. Profundizar en los niños como indicador ambiental, Tonnunchi (1998) se presenta como un gran paisaje de exploración que sin duda podrá aportar propuestas prácticas y reveladoras de nuevas estrategias pedagógicas y de una relevante dimensión artística.

Como afirman Sternberg, R.J. y Lubart, T.L. (1997) “el principal obstáculo a la creatividad a menudo no se encuentra en el entorno sino en el modo en que una persona contempla el mundo. (p.56)

A su vez estaremos respondiendo a las propuestas concluyentes de diversas investigaciones de corte pedagógico que centran las mismas en la necesidad de profundizar en el desarrollo de saberes relacionados con las emociones y el desarrollo integral del ser humano.

El cuerpo, la corporalidad, sus síntomas nos devuelven el mensaje que ha de contener la palabra y la acción vinculada al espíritu para potenciar el desarrollo íntegro de estas dimensiones en un universo con sentido. Continuar profundizando en esta vertiente de indagación e investigación simbólica supone desvelar procesos de alfabetización simbólica propuestos como esenciales en la formación del profesorado.

10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acosta, S. (2011). Necesidad de una ética creadora –[contra] lectura de Barthes-. En Alarcó, H., *Ética y literatura contemporáneas en tiempos de encrucijada*. (367-382). Madrid: Fundación Fernando Rielo.

Akutagawa, R. (2010). *Rashomon y otros cuentos*. Madrid. Ediciones Miraguano Ediciones. S.A.

Alumnos de la escuela de Barbiana (1976). *Carta a una maestra*. Florencia: Nova Terra.

American Psychiatric Association. (1995). *DSM-IV. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Barcelona. Masson. Orig.

American Psychiatric Association. (2014). *DSM-5. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Argentina. Editorial Médica Panamericana,

Arendt, H. (2014). *La vida del espíritu*. Barcelona: Paidós Básica.

Armstrong, T. (2012). *El poder de la neurodiversidad. Las extraordinarias capacidades que se ocultan tras el autismo, la hiperactividad, la dislexia y otras diferencias cerebrales*. Barcelona: Espasa Libro, S.L.U.

Arnáiz Sánchez, P. (2003). *Escuela inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.

Astington, J.W. (1993). *The child's discovery of the mind* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Barbaras, R. (2013). *Introducción a una fenomenología de la vida. Intencionalidad y deseo*. Madrid: Ediciones Encuentro. S.A.

Barrie, J. (2011). *Peter Pan*. Madrid: Ediciones Cátedra. Grupo Anaya. S.A.

Béjar, M. (2011). The quantum mind: the Bohm-Penrose-Hameroff model for consciousness and free will: theoretical foundations and empirical evidences. *Pensamiento: revista de investigación e información filosófica*, 67 (254),

Beuchot, M. (2014). *Hermenéutica, analogía y símbolo*. México, D. F. Editorial Herder, S. de R.L. de C.V.

Bisquerra, R (coord.). (2001). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Madrid: Wolters Kluwer España S.A.

Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 4 (1), Recuperado de <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.htm>

Bordes, J. (2007). *La infancia de las vanguardias. Sus profesores desde Rousseau a la Bauhaus*. Madrid: Cátedra.

Bovet, P. (1975). *El sentimiento religioso y la Psicología del niño*. Buenos Aires: El gráfico.

Bruner, J (1999). *La Educación puerta de la Cultura*. Madrid: Visor. Dis, S.A.

Cabello, M.(Dir.), Alegre, M., Bernal, C., Blanco, M., Cuadrado, J., Elvías, (...) & Sánchez, P. (1997). *Alfabetización de personas adultas. De la diversidad a la Educación intercultural*. Memoria de Investigación. Madrid. España. Depto. Didáctica y Org. Escolar (U.C.M.) FEUP-DINAMA -Ayto.-de Leganés.

Cabanyes, J. (2016). Manifestaciones clínicas del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad. En *Educación y futuro. Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*. N°34, abril. Madrid. España. Centro de Enseñanza Superior en Humanidades y Ciencias de la Educación Don Bosco.

Carroll, L. (2010). *Alicia en el país de las maravillas*. Madrid: Alianza Editorial S.A.

Casado, A. y, Sánchez-Gey, J.(Edit.). (2007). *María Zambrano. Filosofía y Educación. Manuscritos*. Málaga: Edisedag, S.L.

Certeau, M. (2002). *La invención de lo cotidiano. I Artes de Hacer*. México, D. F: Instituto Tecnológico y de estudios Superiores de Occidente.

Cirlot, J. (2006). *Diccionario de símbolos*. Barcelona: Siruela, S.A.

Colina, F. (2006). *Deseo sobre deseo*. Madrid: Cuatro ediciones.com

Collingwood, R.G. (2016). *El arte y la imaginación*. Madrid: Casimiro libros

Coccoz, V. (2013). *Lo que Lacan sabía*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
MMMXIII

Comín, A. (2003). Símbolo y razón: la unidad entre el ser y el pensar en la filosofía de Eugenio Trías. En Sánchez, A., y Rodríguez, J.(Ed.), *Eugenio Trías: El límite, el símbolo y las sombras*. (97-116). Barcelona: Ediciones Destino, S.A.

Coperat. (2016). *Inteligencia emocional en Japón*. Recuperado en <https://youtu.be/MrbZ3mi81P4>

Cordié, A. (1994). *Los retrasados no existen. Psicoanálisis de niños con fracasos escolares*. Buenos Aires: Nueva Visión.

De Balzac, H. (2014). *Eugénie Grandet*. Barcelona:Debolsillo.

De Gorgot, E. (2011). *2001 una odisea del pensamiento*. Jot Down Contemporary culture mag. Recuperado de <http://www.jotdown.es/2011/07>

De la Herrán, A. (2005). El nuevo “paradigma” complejo-evolucionista en educación. En A. de la Herrán, E. Hashimoto, y E. Machado (2005), *Investigar en Educación: Fundamentos, aplicación y nuevas perspectivas*. Madrid: Dilex (capítulo 13).

De la Herrán, A (coord.). Paredes, J (coord.). (2012). *Promover el cambio pedagógico en la Universidad*. Madrid. España. Ediciones Pirámide (Grupo Anaya, S.A.)

De Miguel, L. (2010). *La huella, la tela el blanco y el negro en la manifestación del Ser. Modelos de confección auto-identitaria del artista-investigador-educador*. Tesis doctoral. Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica. Facultad de Bellas Artes. UCM

De Unamuno, M. (1988). San Manuel Bueno, mártir. Madrid: Pearson Educación.

Dewey, J. (2008). *Teoría de la valoración*. Madrid. Siruela, S.A.

Dewey, J. (1995). *Democracia y Educación*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.

Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. Madrid: Grupo Santillana de Ediciones.

Díez-Palomar, J. y Flecha, R. (2010). Comunidades de aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 67 (24,1), 19-30.

Eisner, E. (2004). *Handbook of Research and Policy in Art Education*. New Jersey. EEUU. LEA.

Eisner, E. (2002). *La escuela que necesitamos. Ensayos personales*. Buenos Aires: Amorrortu.

Eliade, M. (1994). *Lo sagrado y lo profano*. Colombia: Grupo Editor Quinto Centenario.

- Esquilo. (1995). *La Oriestíada*. Barcelona: Planeta-De Agostini.
- Falcón, Fernández & López (2002). *Diccionario de mitología clásica*. Madrid: Alianza Editorial
- Ferrater Mora, J. (2008). *Diccionario de Filosofía de bolsillo I*. Madrid: Alianza Editorial.
- Filloux, J. (1996). *Intersubjetividad y formación: el retorno sobre sí mismo*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Flauvert, G. (2005). *Salambó*. Madrid: Cátedra
- Foucault. (2005). *La Hermenéutica del sujeto*. Madrid: Akal, S.A.
- Freud, S. (2004). *La interpretación de los sueños*. Madrid: Alianza Editorial.
- Freud, S. (2005). *El malestar de la cultura*. Madrid: Alianza. Editorial.
- Frith, U. (2006). *Autismo hacia una explicación del enigma*. Madrid: Alianza.
- Fuentes, M. (2011). *Conocimiento escolar y libros de texto. Una perspectiva intercultural*. Tesis doctoral. Departamento de métodos de investigación y diagnóstico y educación I. Facultad de Educación Universidad Nacional de Educación a Distancia. UNED.
- Furth, G. (2005). *El secreto mundo de los dibujos. Sanar a través del arte*. Barcelona: Ediciones Luciérnaga.
- Gadamer, H. (2011). *Estética y Hermenéutica*. Madrid: Tecnos. Grupo Anaya, S.A.
- Gadamer, H. (2011). *El estado oculto de la salud*. Barcelona. Editorial Gedisa S.A.
- Galdos, B. (2006). *Tristana*. Madrid: S.L.U. Espasa Libros.
- García Hoz, V. (1993). *Introducción general a una Pedagogía de la persona*. Madrid: Ediciones Rialp, S.A.

García Lorca, F. (2004). *Canciones, poemas y romances para niños*. Barcelona. Octaedro.

García Morente, M. (2015). *Lecciones de Introducción a la Filosofía*. Madrid: Edición de Ana y Germán Rueda, Ediciones 19.

Geertz, C. (1994). *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona. Paidós.

Geertz, C. (1997). *El antropólogo como autor*. Barcelona. Paidós.

Gobantes, M. (2014). *El texto y el abismo. Diálogos con González Requena*. Barcelona: Sans Soleil Ediciones.

Goethe, J. (2011). *Fausto*. Madrid. Ediciones Cátedra (Grupo Anaya, S.A.)

Harris, D. (1982). *El test de Goodenough. Revisión, ampliación, y actualización*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Heidegger, M. (2016). *Carta sobre el Humanismo*. Madrid: Alianza editorial.

Hernández, F (coord.). (2010). *Aprender a ser en la escuela primaria*. Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.

Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio S XXI. Vol.26*.

Hesse, H. (1991). *Siddhartha*. Barcelona: Plaza & Janes editores.

Hobson, P. (1995). *El autismo y el desarrollo de la mente*. Madrid: Alianza.

Homero (1999). *La Iliada*. Barcelona. Planteta.

Husserl, E. (1982). *La idea de la fenomenología*. Madrid: Ediciones F.C.E. España, S.A.

Irwin, R., Bickel, B., & Graver, K. (2005). *A/R/Tographic Collaboration as Radical Relatedness*. Recuperado en <http://ubc.academia.edu/Rita.L.Irwin>

Jackson, Ph. (1992). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata, S.A.

Jung, C. (1994). *Arquetipos e inconsciente colectivo*. Barcelona: Ediciones Paidós Iberica, S.A.

Kandisky. (1970). *De lo espiritual en el arte*. Colombia: Editorial Labor, S.A.

Kennepohl, S. (1999). Toward a cultural neuropsychology: An alternative view and a preliminary model. *Brain and Cognition*, 41, (365-380).

Kiel, L. (2012). Todos a la escuela. En Tendlarz (coord.). Una clínica posible del autismo infantil. Buenos Aires: Grama Ediciones.

Kierkegaard, S. (2014). *Temor y temblor*. Madrid: Alianza Editorial, S.A.

Kierkegaard, S. (2009). *La repetición*. Madrid. Alianza Editorial, S.A.

Krol, P. (2012). *El mayor enemigo de la observación es la familiaridad*. Temas bíblicos y teológicos. Recuperado de <https://evangelio.blog/> 2016/10/26

Lacade, P. (2010). *El despertar y el exilio: enseñanzas psicoanalíticas de la más delicada de las transiciones, la adolescencia*. Madrid: Gredos.

Lapierre, A. y Aucouturier, B. (1977). *Simbología del movimiento. Psicomotricidad y educación*. Barcelona. Editorial científico-médica.

Larroyo, F. (1984). *Historia general de la Pedagogía*. México: Porrúa.

Lassier, S. (1978). *Gandhi y la no-violencia*. Madrid: Ediciones Paulinas.

Laurent, E. (2013). *La batalla del autismo. De la clínica a la política*. Buenos Aires: Grama Ediciones.

León y Montero, O.I. (2003). *Métodos de Investigación en Psicología y Educación*. Madrid: McGraw-Hill.

Lord, C., Rutter, M., DiLavore, P.C., Risi, S., Gotham, K. y Bishop, S.L. (2005). *ADOS-2. Escala de Observación para el diagnóstico del Autismo-2. Manual (Parte I): Módulos 1-4 (T. Luque, adaptadora)*. Madrid: TEA Ediciones.

López-Ibor (Dir.). (2011). *Percepción, vivencias e identidad corporales. Actas Españolas de Psiquiatría (39) 3*. Madrid: Fundación López-Ibor J. Comunicación y Ediciones Sanitarias, S.L.

Llorca, A. (2008). *Desde la escuela y para la escuela*. Madrid: Biblioteca nueva.

Marín, R (2005). *Investigación en educación artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales*. Granada: Universidad de Granada.

McCarthy, D. (1996). *Escalas McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad para niños*. Madrid: TEA, Ediciones, S.A.

Mc Millan, J. y Schumacher, S (2005). *Investigación educativa*. Virginia Commonwealth University. Madrid: Pearson Educacion, S.A.

Medina, A., Muñoz, J., Egido, I., Estebaranz, A. & Rodríguez, A. (2007). *Perspectivas didácticas para el siglo de la educación*. Madrid: Fundación Fernando Rielo.

Mélich, J. (1996). *Antropología simbólica y acción educativa*. Barcelona. Ediciones: Paidós Ibérica. S.A.

Merleau-Ponty, M (1975). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona. Ediciones 62. S.A.

Montessori, M. (2015). *El método de la Pedagogía científica*. Aplicado a la educación de la infancia. Madrid: Edición de Carmen Sanchidrián. Biblioteca Nueva.

Moraza, J.L. (2002). El reverso del arte. *Archipiélago*. Madrid. 52, (55-68).

Moraza, J.L (2002). Entre los pies y el suelo. La función del arte en la promoción de las instituciones. *Brumaria*, 1. (41-62).

Moreno, J. (2014). *Edith Stein en compañía. Vidas filosóficas entrecruzadas de María Zambrano, Hannah Arendt y Simone Weil*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Edición Carlos Javier González Serrano.

Neill, A.S. (1975). *Summerhill. Un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. Madrid: España. Ediciones Fondo de Cultura Económica.

Núñez, V. (2008). El vínculo educativo. En Tizio, H., (coord.). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. (19-47). Barcelona: Gedisa, S.A.

Otero, M. y Brémond, M. (2014). A cielo abierto, entrevistas. Courtil, la invención en lo cotidiano. Francia: Buddy Moviés.

Pannenberg, W. (2002). *Una historia de la Filosofía desde la idea de Dios. Teología y Filosofía*. Salamanca. España. Ediciones Sígueme. S.A.

Parrilla, A (2002) Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29.

Pennington, B. F. y Ozonoff, S. (1996). Executive function and developmental psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 37, (51 – 87).

Pennac, D. (2013). *Mal de escuela*. Barcelona: Debolsillo

Pérez, G.(coord.). (2016). Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDA-H) y escuela: inquietudes compartidas. *Educación y futuro. Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*. Nº34, abril. Madrid. España. Centro de Enseñanza Superior en Humanidades y Ciencias de la Educación Don Bosco.

Pérez, P. (2002). *De lo cultural al arquetipo universal: imágenes y dibujos a través del viaje y el trabajo de campo antropológico*. Tesis de Licenciatura. Universidad Autónoma de Madrid.

Polkinghorne, D.1995. Narrative configuration in qualitative analysis. *Journal of Qualitative Studies in Education*, 8 (1), 5-23.

Ranciere, J. (2005). *Sobre políticas estéticas*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe, S. A.

Ricoeur, P. (2014). *Historia y narratividad*. Barcelona: Paidós.

Rielo, F. (2012). *Concepción mística de la antropología*. Madrid: Fundación Fernando Rielo.

Riviere, A. (2003). *Autismo*. Madrid: Trotta.

Rodríguez, C. y Moro, C. (1999). *El mágico número tres. Cuando los niños aún no hablan*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Rodríguez, A. (2002). *Cómo innovar en el Prácticum de Magisterio. Aplicación del portafolios a la enseñanza universitaria*. Oviedo: Septem, S.L.

Rulfo, J. (1982). *Pedro Páramo*. Madrid: S.L. Fondo de cultura económica de España.

Rutter, M. Bailey, A. Lord. (2005). *SCQ. Cuestionario de comunicación social*. Madrid: TEA Ediciones, S.A.

Santa Teresa de Jesús. (1989). *Castillo interior o las moradas*. Madrid: Editorial de Espiritualidad.

San Juan de la Cruz. (2000). *San Juan de la Cruz obras completas*. Burgos: Editorial Monte Carmelo.

Sayés, J. A. (1990). *La gracia. Vivir en Cristo*. Madrid: Edapor

Shelley, M. (2015) *Frankenstein o el moderno Prometeo* Madrid: Alianza Editorial. S.A.

Sternberg, R.J. y Lubart, T.I. (1997). *La creatividad en una sociedad conformista. Un desafío a las masas*. Barcelona: Paidós.

Sontang, S. (2013). *La enfermedad y sus metáforas. El sida y sus metáforas*. Barcelona. Random House Mondadori, S.A.

Taminiaux, J. ¿Performatividad y grecomanía? En Birulés, F., Mundo, D., Serrano, A. *Hannah Arendt, el legado de una mirada*. Madrid: Sequitur.

Tebar, L. (2003). *El perfil del profesor mediado: pedagogía de la mediación*. Madrid: Santillana.

Tendlarz, B (coord). (2012). *Una clínica posible del autismo infantil*. Buenos Aires. Argentina. Grama Ediciones.

Tonucci, F. (1998). *La ciudad de los niños*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez

Trevarthen, C. (1982). The primary motives for cooperative understanding. En G. Butterworth y P. Light (Eds.), *Social cognition: Studies of the development of understanding*. Brighton: Harvester Press.

Ubieto, R. (2015). *TDAAH hablar con el cuerpo*. Barcelona: Oberta UOC Publishing, SLU.

Valery, P. (2016). *Filosofía de la danza*. Barcelona: De Olañeta, J.

Vidal, J. De Matteis, M. & Serrano, E. (2016). Tratamiento médico del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad. En *Educación y futuro. Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*. N°34, abril. Madrid. España. Centro de Enseñanza Superior en Humanidades y Ciencias de la Educación Don Bosco.

Vilanou, C., Casado, A., de la Herrán, A. & Grosso, L. (2009). *La educación un arte extasiológico*. Madrid: Fundación Fernando Rielo.

Viñao, A. (1920). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid: Morata, S.L.

Watts. A. (1977). *El libro del tabú*. Barcelona: Kairós, S.A.

Wajcman, G. (2011). *El ojo absoluto*. Buenos Aires: Ediciones Manantial

Wechsler, D. (2005) WISC-IV. Escala de inteligencia de Wechsler para niños-IV. Manual de aplicación y corrección. Madrid: TEA Ediciones.

Wild, R. (1998). *Educación para ser. Vivencias de una escuela activa*. Madrid: Herder.

Woods, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: Paidós Ibérica, S.A.

Woolf, V. (2004). *Orlando*. Madrid. Alianza Editorial

Zambrano, M. (1989). *Hacia un saber sobre el alma*. Madrid: Alianza Tres.

11. ANEXOS

11.1 ANEXO I

HOJA DE DERIVACIÓN INDIVIDUAL

DATOS DE IDENTIFICACIÓN DEL ALUMNO

Nombre

Apellido

Fecha de nacimiento

Centro escolar

Curso

Tutor/a

HISTORIA ESCOLAR (años de escolarización, cambios de centro, repetición de cursos, absentismo...)

DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA:

-Explique el problema observado

-Medidas adoptadas y evolución

VALORACIÓN DE LOS APRENDIZAJES**Nivel de competencia curricular y estilo de aprendizaje****ACTITUD DE LA FAMILIA ANTE EL PROBLEMA****OTROS DATOS DE INTERÉS****Fecha:** _____**Fdo:** _____**Fdo:** _____**Jefe/a de estudios****Tutor/a****11.2. ANEXO II****INFORME PSICOPEDAGÓGICO****NIA:** _____**Datos personales del alumno/a**

Apellidos:		Nombre:	
DNI/NIE/Pasaporte:		Sexo: H <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>	
Fecha de nacimiento:		Lugar de nacimiento:	
Provincia:	País: España	Nacionalidad:	
Domicilio: :		Localidad: Madrid	C.P.:
Provincia:	Teléfono:	Correo electrónico:	
Nombre del padre o tutor legal:			
DNI/NIE/Pasaporte:		Teléfono de contacto:	
Nombre de la madre o tutor legal:			
DNI/NIE/Pasaporte:		Teléfono de contacto:	

Datos del equipo de orientación educativa y psicopedagógica

Sector: Latina				
Dirección:			Localidad: Madrid	
C.P.:	Telf:	Fax:	Correo electrónico:	Pág. web:

Datos actuales de escolarización

Centro:: CC Carmelo Teresiano			
Público:	Dirección:		Localidad: Madrid
Concertado:	C.P.:	Telf.:	Correo electrónico:
Privado:			
Etapa educativa:		Curso:	Modalidad educativa:

Datos del informe

Motivo:	Fecha de elaboración:
Profesionales que han intervenido	
Nº DE EXPEDIENTE	

Información relativa al historial personal y escolar**Antecedentes y datos relevantes de la evolución**

Aspectos biológicos y clínicos: Aspectos psicológicos (desarrollo evolutivo):
Aspectos sociofamiliares:

Información sobre el historial escolar

Curso académico	Centro Educativo	Nivel/curso realizado	Modalidad educativa	Medidas curriculares adoptadas (*)

Apoyos escolares recibidos dentro y fuera de los centros escolares

--

Otros apoyos

(Tratamientos, etc.)

Valoración funcional actual de aspectos psicopedagógicos

Técnicas y pruebas utilizadas

(Con datos cuantitativos y cualitativos)

Desarrollo biológico, cognitivo, motor y comunicativo-lingüístico

Desarrollo social y adaptativo tanto en el contexto escolar como en el ámbito familiar. Desarrollo emocional.

(Conducta, participación en actividades escolares...)

Nivel de competencia curricular en las distintas áreas

Estilo de aprendizaje, creatividad, motivaciones, intereses, persistencia en la tarea

Información relativa a contextos de desarrollo

Información de los contextos

Información del contexto escolar:

Información del contexto familiar:

Información del contexto social:

Determinación de las necesidades educativas que manifiesta el alumno

Descripción de las mismas

--

CONCLUSIONES

Síntesis de la evaluación psicopedagógica, propuesta de medidas específicas (adaptaciones curriculares significativas y medidas de apoyo, medidas de enriquecimiento y/o ampliación curricular, flexibilización), recursos materiales y personales necesarios y modalidad educativa recomendada.

Modalidad educativa recomendada:

Ordinaria con apoyo para las necesidades educativas especiales

ORIENTACIONES

Para el contexto escolar

(Medidas de personalización de aprendizaje: metodológicas, organizativas...; adaptaciones de acceso, curriculares significativas, de enriquecimiento y/o ampliación curricular y, en su caso, de flexibilización del período de escolaridad, recursos materiales y personales necesarios y modalidades de apoyo)

Para el contexto familiar

--

En Madrid, a...de.....de.....

Fdo.:

Orientador /a del E.O.E.P.

Fdo.:

Profesor Técnico Servicios a la Comunidad del E.O.E.P.

Vº Bª

La directora del EOEP

(Sello del E.O.E.P.)

Fdo:

